

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



CIUDAD DE MÉXICO

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS DECISIONES

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTA

JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ

DIRECTOR: DR. MARTÍN LÓPEZ CALVA
LECTORA: DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO
LECTOR: DR. EDUARDO ARIAS CASTAÑEDA

México, D.F.

2009

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
El problema originario	6
Las decisiones como quehacer humano	7
Las decisiones como quehacer histórico	14
Relevancia del estudio	15
Modelos y estudios sobre la formación moral	16
Contexto del estudio empírico	19
1 PLANTEAMIENTO	27
1.1 Objetivos	28
1.2 Preguntas de investigación	29
1.3 Métodos	30
1.4 Hipótesis	32
1.5 Instrumentos y análisis	34
Una nota sobre la reactividad de la observación y el objeto de estudio	36
1.6 Etapas de la investigación	37
Establecimiento del marco referencial	37
Fundamento empírico	38
Orientaciones pedagógicas	39
2 UNA TEORÍA DE LAS DECISIONES	41
2.1 La apropiación de los procesos personales	42
Un conjunto de actividades cognoscitivas	44
Un conjunto invariante de actividades cognoscitivas	46
Un conjunto invariante de actividades cognoscitivas interrelacionadas	47
Una manera correcta de seguir el proceso	48
Una manera sesgada de seguir el proceso	48
Las configuraciones de nuestra experiencia	49
2.2 El juicio de valor	53
2.3 Los niveles de nuestra consciencia	56
Consciencia empírica	57
Consciencia intelectual	57
Consciencia racional	58
Consciencia responsable	58
2.4 El conocimiento de uno mismo	59
2.5 Las decisiones	60
2.6 Las preguntas para la valoración	62

2.7	La intencionalidad de las preguntas para la valoración.....	63
2.8	El juicio sobre un hecho y el juicio sobre el valor de una acción	66
2.9	El papel de los sentimientos	68
	Estados y tendencias no intencionales	69
	Sentimientos de respuestas intencionales	70
	Deseo de lo agradable	71
	Respuestas intencionales al valor	72
2.10	La unidad de los componentes.....	74
2.11	De la deliberación a la decisión: la libertad	76
2.12	La opción por el mal	87
2.13	La universalidad del proceso.....	89
2.14	Las decisiones, el progreso y la decadencia	92
	Conclusión	93
3	LAS DECISIONES RAZONADAS	97
3.1	Notas epistemológicas	97
	La noción de objeto de conocimiento	98
	La demarcación de las ciencias empíricas actuales.....	100
	Una ciencia de lo humano	104
	El orden trascendental	106
	Enfoques en el estudio de las decisiones	109
	Tipos de decisiones.....	112
3.2	Los estilos de decisión	116
3.3	El proceso universal.....	117
3.4	Desenvolvimiento del proceso	126
	La información	127
	Las capacidades	129
	El desarrollo de la subjetividad.....	132
4	ESTUDIO EMPÍRICO	137
4.1	Los cuestionarios en estudios psicológicos	139
4.2	El cuestionario utilizado para esta investigación	140
4.3	Muestra.....	144
4.4	Estilos empíricos	144
4.5	Validación de las hipótesis.....	150
	i) Sexo.....	151
	ii) Avance en los estudios	153
	iii) Área de estudio	154
	iv) Asunto.....	155
4.6	Confiabilidad y validez del instrumento.....	155
4.7	Otros resultados del análisis estadístico.....	157
4.8	Entrevistas.....	162

Resultados principales	165
Ambientación de las entrevistas	169
Conclusión	177
5 ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	179
5.1 Los componentes de una pedagogía	181
5.2 Educación moral.....	185
Paradigmas en la educación moral	186
Una didáctica del proceso de decisión	197
5.3 El origen de los valores	199
5.4 La formación moral como función universitaria	204
La formación moral como posibilidad universitaria	206
La formación moral como realidad universitaria	207
5.5 Propuesta didáctica	209
5.6 Experiencias didácticas	212
Las decisiones en un curso de matemáticas	213
Un curso de planificación educativa.....	218
Grupos de reflexión	221
Grupos de análisis	222
Conclusión	222
CONCLUSIÓN	227
El proceso universal	227
El fundamento empírico.....	229
La metodología.....	230
La pedagogía.....	231
Caminos abiertos	234
En cuanto a la generación de conocimiento	235
Aspectos metodológicos	243
En cuanto a la aplicación didáctica	250
OBRAS CITADAS	253
ANEXO 1 ANÁLISIS ESTADÍSTICO	271
ANEXO 2 LAS SEIS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL.....	283
ANEXO 3	293
CUESTIONARIO DIDÁCTICO	293

INTRODUCCIÓN

Cuál sea el propósito básico de un centro educativo es un tema debatido desde los inicios de estas instituciones. ¿Debe una escuela dedicarse exclusivamente a preparar a sus alumnos en el ámbito académico, o le compete dedicar los esfuerzos principales a la formación de personas en todas sus dimensiones individuales y sociales, en especial en la dimensión moral? En el caso de que se afirme que se pretende formar moralmente ¿se cuenta con claridad sobre las implicaciones pedagógicas de este objetivo?

La investigación que aquí se presenta surge de un matiz sobre la segunda postura. En primer lugar, una institución educativa, incluso una del nivel superior, colabora de hecho en la formación moral de sus alumnos. Como se verá, éste no es un tema optativo y obliterarlo sólo evita conducir la formación de manera consciente y congruente con la ideología institucional. En segundo, el fondo de la formación moral no radica en la transmisión de un conjunto de valores, sino en promover la conquista gradual de la libertad por parte de los alumnos. La libertad puede y debe educarse desde la niñez y ésta es una labor para toda la vida.

En efecto, formar hombres y mujeres responsables y libres es un asunto fundamental de un centro educativo, desde el nivel básico hasta el universitario. Qué significa ser responsable y libre es un tema que se aclarará más adelante. Sin embargo, cualquiera que sea la noción, el ejercicio de la libertad se condensa en las decisiones tomadas responsablemente y proseguidas hasta la acción.

El problema originario

Frente a este imperativo de la formación moral, algunas conductas de miembros de comunidades educativas (autoridades, profesores, personal administrativo, alumnos) no corresponden a la proclamación de la filosofía educativa de esas instituciones, de su perfil ideal de egreso, especialmente de la intención de formación integral. Las conductas contradictorias impactan el clima o la cultura organizacionales, los cuales configuran el factor más poderoso en la construcción del talante moral de quienes forman la comunidad.

Además de estas conductas, los programas dirigidos a la educación moral no siempre parecen surgir de un sustento claro, tanto teórico como empírico, que utilice una concepción sólida sobre el significado de tal educación y desemboque en propuestas de intervención coherentes, eficaces y al alcance de personas que se encuentran con la responsabilidad de formar en este sentido, sin haberse especializado en el tema.

Al conocer más de cerca las bases y los procesos que llevan a la actuación moral de la comunidad educativa, los involucrados estarán en mejores posibilidades de diseñar, instrumentar y evaluar acciones efectivas de intervención en torno a lo que se ha llamado “formación valoral” o “formación moral”.

Las decisiones como quehacer humano

Como sea que analicemos y comprendamos el proceso de toma de decisiones, en opinión de muchos autores tomar decisiones representa el quehacer primario del humano. Leamos a Octavi Fullat, al inicio de su libro sobre antropología filosófica de la educación:

El cómo, el qué y el quién sea el *anthropos* es doctrina que no le viene dada a éste, sino que constituye su quehacer primario. El hombre pasa a ser animal *crísico*. Esta palabra hay que entenderla desde su etimología griega: *krisis*, en griego clásico, significó decisión; provenía del verbo *krino*, “yo decido”. Al hombre le incumbe tener que decidirse, y aquí interviene ya el proceso educador. (Fullat, 2004: 26.)

En congruencia con esta postura se ha afirmado ya que la motivación originaria de la investigación presentada en este escrito es educativa: se parte de la búsqueda de programas educativos que atiendan a la diversidad de los estilos en el desenvolvimiento del proceso de toma de decisiones, con la finalidad de impulsar la colaboración humana en la construcción de una mejor sociedad. Comprender el proceso de decisión es un factor importante tanto en la comprensión de lo humano

como en la propuesta de todo plan educativo que atienda expresamente la formación moral.

Las investigaciones sobre el tema de las decisiones suelen insertarse ya sea en un ámbito filosófico, o en uno psicológico empírico. Desde la perspectiva psicológica, se ha recorrido un gran camino desde el determinismo analítico de la escuela freudiana, el enfoque asociacionista de Thorndike, o los modelos de personalidad basados en la toma de decisiones de Jung, hasta los desarrollos más recientes, orientados a analizar el funcionamiento neuronal durante el proceso.

La Neuropsicología y la Psicología Cognitiva

Una aportación reciente desde la perspectiva de las determinaciones neurofisiológicas es la de Darcia Narvaez (2008) quien, haciendo uso de resultados de la investigación neurobiológica, la neurociencia de la afectividad y la ciencia cognitiva, postula una teoría moral “triunitaria”, correspondiente a tres zonas del cerebro humano, correspondientes a tres etapas evolutivas y que predisponen la preeminencia de un conjunto de valores aplicados según la situación en interacción con la personalidad del sujeto. Cada avance en la evolución del cerebro subsume de alguna manera los anteriores, de manera que las tres zonas se mantienen

interconectadas. Esto da origen a la ética de la seguridad (propiciada por el complejo R¹ en nuestro sistema neuronal, desarrollado en la época de los reptiles), la ética del compromiso y el cuidado de los demás (auspiciada por el sistema límbico y las estructuras relacionadas, presentes en los primeros mamíferos) y la ética de la imaginación, que coordina las dos anteriores a través de la neocorteza cerebral de los mamíferos superiores y permite distinguir conceptualmente entre el bien y el mal.

Narvaez aclara que, al permanecer interconectadas, las tres zonas neuronales hacen que “la mente piense con sentimientos” (Konner, 2002: 139) y el proceso de toma de decisiones contenga operaciones tanto intelectuales como afectivas. Esto implica, de acuerdo a Narvaez, que los estudios de la psicología cognitiva (Piaget, 1932/1977; Kohlberg, 1984) se queden cortos ante la complejidad del comportamiento moral. También hace énfasis en la importancia del cuidado y formación de los infantes, de manera que se desarrolle adecuadamente la red neuronal de la neocorteza que permite la convivencia social armoniosa.

¹ *Reptilian complex or R-complex*, en la terminología de McLean (1990).

Desde luego, no todos los neuropsicólogos están de acuerdo con estas conclusiones, surgidas de un postulado endeble sobre la evolución del cerebro y su significado adaptativo.

“No vamos a aprender mucho sobre nuestro pasado evolutivo cortando nuestra historia del Pleistoceno en problemas discretos de adaptación, suponiendo que la mente está partida en soluciones discretas a esos problemas y después apoyando estos supuestos con datos obtenidos en *tests*. El campo de la psicología de la evolución tendrá que actuar de mejor manera. Sin embargo, aun en su mejor forma, posiblemente nunca llegará a conocer por qué evolucionaron todas nuestras complejas características psicológicas humanas,” (puesto que) “la evidencia necesaria se ha perdido, quizá para siempre.” (Buller, 2008, p. 6).²

Una amplia compilación de estudios neuropsicológicos aparece en el libro *Moral Minds*, de Mark Hauser (2006). Sin embargo, como anota el mismo Hauser al considerar la postura de quienes afirman que con este enfoque se llegará a comprender en plenitud el proceso de las decisiones morales, “la biología no procede así” (2006: 258), pues no puede llegar a agotar todos los aspectos de la complejidad del comportamiento moral, que se sustenta pero no se limita al funcionamiento neurofisiológico. Este autor propone un ejemplo: para sentir empatía y abstenerse de hacer daño a los demás, es necesario el lóbulo prefrontal de nuestro cerebro. Sin embargo, hay quienes dañan a otros a pesar del correcto

² Traducción nuestra del original en inglés.

funcionamiento de esta parte del cerebro y hay quienes aprenden a respetar a los demás aun sin tener empatía con ellos.

El comportamiento económico

Otros teóricos del comportamiento humano surgen del ámbito de los estudios sobre el comportamiento económico, incluyendo algunas variaciones introducidas desde la teoría de los juegos, en particular la llamada “epistemología interactiva” o “interacción estratégica” (Basu, 2007; Kahneman, 2000). El enfoque de la epistemología interactiva, impulsado desde el modelo matemático de John Nash (1950) sobre el equilibrio en la probabilidad de éxito al considerar los movimientos racionales de todos los involucrados en una interacción que busca la mayor ganancia para cada uno, sin poder tener comunicación entre ellos, ha llegado a concluir que nuestro proceso de toma de decisiones es “predeciblemente irracional” (Ariely, 2008), en el sentido de que nuestro comportamiento nunca se ajusta a la lógica del modelo matemático.

Los estudios sobre el comportamiento del consumidor, por su parte, utilizan la observación y el análisis estadístico descriptivo para catalogar las preferencias de distintas generaciones por productos de diversa índole, con características que respondan a su personalidad grupal. La consecuencia para una empresa manufacturera o de distribución es clara: le brinda la posibilidad de identificar una

target population,³ predecir sus preferencias de compra y amoldar a ellas la producción, la distribución y la publicidad. Así, se han distinguido diferentes generaciones de consumidores, desde los nacidos al terminar la segunda guerra mundial (“baby boomers”) hasta los que vieron la luz cerca del cambio de milenio y que están ahora en posibilidad de consumo autónomo (“generación del milenio”). El enfoque es netamente empírico y lista las preferencias de consumo con la hipótesis causal de las características socioeconómicas de las épocas secuenciales.

Enfoques filosóficos

Los resultados de la reflexión filosófica sobre la toma de decisiones, de acuerdo a Cronin (2006: 343—356), pueden situarse entre dos extremos: el “mito de la razón aislada” y el “mito de la voluntad arbitraria”. Varios matices se han colocado entre estos dos extremos, presentes en las discusiones medievales entre los intelectualistas y los voluntaristas. El mismo autor menciona una tercera postura en discordia: la del énfasis en el papel de los sentimientos, proclamada por los llamados “emotivistas”.

³ Muchos mercadólogos utilizan este término en inglés. Otros lo traducen como “población meta” o “población blanco”.

Según Cronin, no existe tal tricotomía. Ninguna de las tres dimensiones del proceso tiene una prioridad a la hora de tomar una decisión. Lo afirma sustentado en cuatro consideraciones:

1) Desde un punto de vista cronológico, "el niño es un *bodoque* informe e indiferenciado de sensaciones, sentimientos, necesidades, decisiones, actos de comprensión, deseos"⁴ (pág. 347). Todos estos aspectos van desarrollándose simultánea e interdependientemente, de manera que no tiene sentido decir que primero aparecen unos y después los otros.

2) Experimentamos una dependencia estructural del entendimiento respecto de las sensaciones, de conocer la verdad respecto de entender y sentir, de conocer valores respecto de conocer verdades, entender y sentir y, finalmente, de la actividad de decidir respecto de las necesidades, las prioridades, los valores, los criterios, los gustos y las aversiones.

3) Al final, "debemos notar que la toma de decisiones está en la cima y subsume todos los demás niveles y es, en un sentido, preeminente" (pág. 348).

⁴ Traducción nuestra del original en inglés.

Los estudios psicológicos, económicos y mercadológicos brevemente revisados aquí ofrecen un panorama de explicaciones tentativas, más o menos pragmáticas. Todos presentan la limitación que se expondrá adelante, cuando se inserten algunas notas epistemológicas en el capítulo sobre la metodología seguida en esta investigación, y que coincide con la apreciación de Hauser citada arriba. En definitiva, lo esencial del proceso de toma de decisiones queda fuera de su ámbito de conocimiento. Pero además, brindan un interés insuficiente ante una inquietud educativa, que busca formas de apoyar a otros para que vayan tomando decisiones de manera más inteligente, tanto racional como afectivamente y, sobre todo, de forma más responsable. Por esto, el desarrollo teórico de esta investigación buscará basarse, en un principio, en consideraciones de orden filosófico. El método utilizado, como se precisará adelante, pudiera significar un avance metodológico en la forma de combinar filosofía con psicología empírica.

Las decisiones como quehacer histórico

Dentro de las determinaciones y los cambios aleatorios en la historia de la humanidad, el conjunto de decisiones de un grupo moldea su propio avance social e impacta el desarrollo de otros grupos. La probabilidad de que la historia avance en una humanización cada vez más plena, será mayor mientras esas decisiones se

tomen con mayor atención a los datos de todo tipo, éstos se organicen e interrelacionen con mayor inteligencia para llegar a su comprensión, se reflexione más profunda y consistentemente para corroborar la confiabilidad de las conclusiones, se establezcan juicios más certeros y se tomen decisiones más razonables y viables con un mayor grado de compromiso, se lleven así a la práctica y se asuman sus consecuencias de manera más entera. La comprensión de los procesos de decisión y los posibles programas de intervención educativa podrán impulsar esta mejora, con miras a colaborar en la construcción de una sociedad “más libre, justa y solidaria”, como pide la misión institucional de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México.

Relevancia del estudio

Una propuesta didáctica será más eficaz en tanto responda a los intereses de los alumnos. Pudiera parecer tautológico afirmar que, en general, los alumnos de licenciatura buscan una formación que les permita salir adelante en su vida profesional y social. Aunque muy frecuentemente muestran actitudes que parecen reflejar la simple búsqueda de una capacitación técnica, o aun el mero deseo de obtener un título por su *status* social, en el fondo puede suponerse que todos están de acuerdo en que es importante aprender a tomar correctamente sus decisiones.

Una decisión es correcta según los parámetros desde los cuales se juzgue. Toda decisión exige una valoración de las acciones posibles. Este estudio asienta la existencia de algunos parámetros atinentes a toda decisión. La utilización diferenciada de estos parámetros por diversos grupos de personas permite definir distintos estilos, lo cual orientará una acción educativa más eficaz al atender a esa diversidad.

Modelos y estudios sobre la formación moral

La llamada “formación moral” puede interpretarse básicamente desde cinco ópticas, que serán elaboradas más adelante, en el capítulo de orientación pedagógica.

- La primera óptica considera que los valores existen en sí mismos y la función de una institución educativa consiste en explicarlos y motivar a las personas para que guíen su actuación a partir de ellos.
- La segunda, parte del supuesto de que los alumnos de niveles superiores, los profesores, los directivos y el personal de apoyo son personas adultas con valores consolidados y pretende ayudar a los miembros de su comunidad a reflexionar sobre esos valores, clarificarlos y jerarquizarlos para guiar su acción moral con un nivel de conciencia más elevado que el del simple sentido común.

- La tercera surge de investigaciones psicosociales que detectan patrones de desarrollo estructural en el razonamiento que lleva a las decisiones morales y, por lo tanto, infiere que la labor educativa debe girar alrededor de experiencias que promuevan el avance en dichos patrones.
- La cuarta habla de una actitud virtuosa que debe fomentarse, una “educación del carácter”, como se ha llamado en algunos ambientes, que fomente la participación cultivada y responsable en una sociedad democrática.
- Por último, se ha propuesto enfocar la formación moral como una educación de la libertad, ahondando en los procesos de toma de decisiones ante dilemas y conflictos morales en la vida real de las personas. El presente estudio se ubica dentro de esta última óptica.

Desde esta perspectiva, será necesario clarificar las características comunes a un grupo en el desenvolvimiento del proceso de toma de decisiones. No se ha encontrado, en la bibliografía existente, ninguna elaboración teórica que construya como objeto de estudio una noción semejante a ésta. Nuestro tercer capítulo anota un acercamiento en este sentido.

Para determinar las características correspondientes a subgrupos dentro de una comunidad, se determinaron las categorías que llevaron a conformar el objeto de

estudio, se elaboraron hipótesis sobre los atributos de posibles subgrupos relevantes y se observaron las manifestaciones concretas de esas categorías.

Se ha comenzado, por cuestiones de oportunidad, por la comunidad de estudiantes de licenciatura de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (UIA CM).

Por otra parte, los estudios reportados en los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2006), la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL, 2007) y otros organismos internacionales (como, por ejemplo la Association for Moral Education o la Red Centroamericana de Educación en Valores), giran alrededor de dos temas fundamentales: el desarrollo del razonamiento moral, o bien la formación para la ciudadanía, especialmente en el entorno escolar. La investigación que aquí se expone llega más allá del razonamiento moral y considera terrenos más generales que el del comportamiento ciudadano, al haber construido su objeto de estudio desde la estructura de cualquier decisión razonada, la cual incluye aspectos de la persona que no se limitan a los de la reflexión intelectual.

Contexto del estudio empírico

Como se ha indicado, para este estudio se consideró una institución de nivel superior, aunque es de esperarse que en algún futuro puedan incluirse otros niveles y ámbitos.

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México es una institución privada de Educación Superior. Su modelo educativo es un modelo humanista que atiende a la formación integral de profesionistas, investigadores y profesores universitarios conscientes de su responsabilidad social; al desarrollo y transmisión del conocimiento; a la prestación de servicios académico—profesionales y a la estructuración permanente de la institución como una comunidad universitaria que ofrece la oportunidad de asimilar, de manera personal, los valores del ideario institucional, el cual se proclama de inspiración cristiana a la manera de la Compañía de Jesús.

Estas cuatro atenciones fundamentales se integran para cumplir con la Misión, de manera que cada una debe colaborar en la construcción de “un ambiente de participación responsable, apertura, libertad, respeto y crítica propositiva,” tanto como en la “formación de profesionales e investigadores con calidad humana y académica,” todo esto para colaborar en el “logro de una sociedad más libre,

productiva, justa y solidaria" (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2007a).

La Universidad Iberoamericana (2003) rastrea sus orígenes a 1943, año de la fundación de una Escuela de Filosofía y Letras, denominada "Centro Cultural Universitario". En ese año, el P. Enrique Torroella, de la Compañía de Jesús, decidió incursionar en la formación profesional de jóvenes que pudieran influir en la construcción de una sociedad basada en la cosmovisión y valores cristianos. Dos años después, otro jesuita, especializado en ciencias naturales, abre la Escuela de Química Berzelius. Aunando esfuerzos con otros miembros de la orden, en 1953 se instala la Universidad Iberoamericana, con ocho programas de licenciatura y cuatro de posgrado. (Véase Meneses, 1979: 141 a 156.)

La Compañía de Jesús ha instituido o avalado otras universidades en el país, que forman una especie de coalición a partir del mismo modelo educativo, aunque independientes en su estructura interna. Esta coalición de siete universidades se denominó inicialmente "Sistema Educativo Universidad Iberoamericana – Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (SEUIA—ITESO) y actualmente "Sistema Universitario Jesuita" (SUJ).

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México proclama que fortalecerá su proyecto académico de tradición educativa, de calidad internacional, de innovación

profesional y de aportación social. Asegura que a través de sus programas académicos ofrecerá una alternativa de formación para personas comprometidas con el desarrollo intelectual, académico y profesional al servicio de México. (UIA, 2000.)

Para actualizar el cumplimiento de la misión institucional, a partir de 2004 entraron en operación nuevos planes de estudio de licenciatura, los cuales incluyen explícitamente, al lado de la Formación Profesional, las dimensiones de Formación Integral Universitaria y de Articulación Social, como orientaciones que deben pervadir todo el plan de estudios de un programa. Dentro de éste, además, se insertan asignaturas y experiencias de aprendizaje en las áreas de Reflexión Universitaria y de Servicio Social.

En el primavera de 2007, esta universidad atendió a casi 11,000 alumnos en su oferta curricular a través de cerca de 400 profesores de planta, 1,700 profesores por asignatura, y un personal administrativo y de apoyo de alrededor de 800 personas. La Dirección de Educación Continua, por otra parte, ofreció en los doce meses anteriores a julio de 2007, más de 250 diplomados y 110 cursos, a través de los cuales atendió la formación de más de 5,500 personas. (Morales, 2005).

La canasta curricular de la universidad incluye 45 programas de licenciatura y 35 de posgrado. En todos ellos, sobre todo los primeros, se insiste en una formación

integral que culmine con el dominio de seis competencias genéricas: (a) Comunicación, (b) Liderazgo Intelectual, (c) Organización de Personas y Ejecución de Tareas, (d) Innovación y Cambio, (e) Perspectiva Global Humanista y (f) Manejo de Sí. Estas competencias, que relacionan dinámicamente valores, conocimientos y habilidades, son interdependientes, de manera que cada una da sentido a las demás.

La sexta competencia, del manejo de sí, condensa el interés formativo alrededor del cual gira el estudio aquí presentado. En efecto, en el Marco Conceptual para la revisión curricular del SEUIA—ITESO, esta competencia se define como “Buscar el desarrollo personal y profesional, a través de la reflexión, el discernimiento y el diálogo, que conduzca a un proyecto de vida autónomo, comprometido y congruente.” (CAS, 2001: 20.)

El manejo de sí, de acuerdo al mismo documento, consta del autoconocimiento y la autorregulación, la autoestima, la asertividad, la responsabilidad y el compromiso, la metacognición, la autonomía y el proyecto de vida.

Otro ejemplo de la conexión entre la ideología institucional y el énfasis en la formación para y en la toma de decisiones, puede encontrarse en la motivación para sostener un curriculum flexible para los programas de licenciatura. En efecto, los programas incluyen una proporción elevada de asignaturas optativas, sobre

todo concentradas hacia el final de los estudios. Un alumno podría diseñar su propia especialización aglutinando un conjunto de asignaturas seleccionadas de cualesquiera de los otros programas que ofrece la universidad y aun de los ofrecidos por otras instituciones. A esta flexibilidad se añade la de la secuencia y el paso en los cuales van cursándose las asignaturas de un programa; el número de seriaciones entre materias se mantiene en el mínimo indispensable y nunca se liquida un programa. Esto último implica que, con los permisos necesarios, algunos alumnos toman tres o cuatro veces más que el lapso usual para terminar los estudios. Ernesto Meneses (1971, 1979: 152 a 156), rector de la Universidad Iberoamericana de 1968 a 1977, lapso en el cual se implantó la estructura curricular que sigue presente en el nuevo modelo académico, indica que ese currículo está diseñado para que sucedan tres cosas: primero, un proceso formativo académico verdaderamente integral e integrador; segundo, que éste sea interdisciplinario; y tercero, que permita verdaderamente posibles salidas diversas de lo aprendido. Ésta es la razón del currículo flexible.

Desde luego, para cumplir sus objetivos de formación, la flexibilidad necesita el apoyo de un tutor que vaya acompañando al alumno en sus elecciones, como subraya el mismo Meneses (*Ibíd.*).

En estas y otras orientaciones del modelo educativo de la Universidad Iberoamericana pueden encontrarse de manera implícita algunas implicaciones importantes del significado de la “inspiración cristiana” proclamada por la institución, como se verá enseguida.

La inspiración cristiana del modelo educativo del Sistema Universitario Jesuita emana del proceso de elección promovido por los ejercicios espirituales de San Ignacio (Loyola, 1534; véanse también Labrador, 1999 y Consejo de Educación Superior, 2001). Para los miembros de la Compañía de Jesús, de manera en ocasiones más explícita que en otras, las intenciones educativas evocadas por las expresiones “formación integral”, “formación en valores”, “formación moral” y otras semejantes, se encuentran matizadas por esa experiencia vital.

Sin pretender que los usuarios de sus servicios educativos incursionen en los caminos de una decisión en el ambiente religioso, los programas educativos con inclinación jesuítica siempre conllevan, al menos implícitamente, el objetivo pedagógico de formar personas con mejores capacidades para ejercer su libertad en beneficio de la sociedad que colaboran a hacer real. Esta libertad se construye a través de juicios, compromisos y acciones libres dentro del enorme cúmulo de determinaciones personales y sociales. Tal construcción se apoya a su vez en el desarrollo de una personalidad moral a través de conocimientos, actitudes,

habilidades y hábitos practicados en los procesos de decisión personal y comunitaria.⁵ En palabras de David Fernández (2008), quien fuera asistente jesuita para la educación en México, una de las expectativas de la Compañía de Jesús respecto del Sistema Universitario Jesuita radica en “formar a sus agremiados en el tema del discernimiento”.

Desde luego, este enfoque jesuita no se limita a la oferta educativa curricular de la institución. Se invita a la comunidad universitaria a sostenerlo en todas sus actividades, ya sea la docencia, la investigación, la difusión, los servicios profesionales. Estructuralmente, además de la flexibilidad del curriculum y las asignaturas que condensan la Dimensión de Formación Integral Universitaria, la universidad ha fundado una Dirección del Medio Universitario, encargada de coordinar todos los esfuerzos no curriculares en la misma dirección. La misión institucional surgida de esa inspiración cristiana, está a la vista de todo esfuerzo, toda estructura, toda unidad funcional de la institución (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2007b).

⁵ Véase Puig (2006).

Comenzaremos, entonces, por precisar la manera en la cual se llevó adelante esta investigación, partiendo de una reflexión introspectiva y buscando para ella un sustento empírico. El primer capítulo se encarga de esta aclaración metodológica. Con esto, en el segundo capítulo abordaremos la propuesta de Bernard Lonergan sobre el tema, la cual servirá de base para profundizar y ampliar, en el capítulo tercero, el tipo de decisiones que estudiaremos en detalle para caracterizar lo que llamaremos un “estilo de decisión”. Estos dos capítulos nos permitirán distinguir entre el proceso de cualquier toma de decisiones, y su desenvolvimiento particular dentro de las circunstancias personales y del entorno. Indicaremos algunas categorías de análisis de este desenvolvimiento particular que nos llevarán al estudio empírico asentado en el capítulo cuarto, en el cual constará que las reflexiones anteriores encuentran plena resonancia en un conjunto de datos obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas. Por fin, en el quinto capítulo delinearemos algunas características de una propuesta didáctica para ayudar a otros a mejorar en el desenvolvimiento de su proceso de toma de decisiones. La conclusión, además de retomar los resultados del estudio, apunta algunas posibilidades de investigación abiertas por ésta.

1

PLANTEAMIENTO

Como ya se indica arriba, la investigación que se ha llevado a cabo surge del interés por educar la libertad de las personas, en particular de los alumnos de una institución de educación superior. Se ha mencionado también que las investigaciones sobre el tema de las decisiones suelen insertarse ya sea en un ámbito filosófico, o en uno psicológico empírico, incluyendo algunas variaciones introducidas desde la teoría de los juegos, o los estudios sobre el comportamiento económico y de consumo de los individuos. Se sugirió ya que la investigación reportada en estas páginas pudiera significar un avance metodológico en la forma de combinar filosofía con psicología empírica.

Acompañando al problema originario que se presenta en la introducción, el problema de conocimiento que dio origen a las preguntas de investigación puede formularse como sigue:

No se conocen las diferencias en el desenvolvimiento del proceso de toma de decisiones en diferentes grupos de una comunidad universitaria; en particular, en distintos grupos de estudiantes de licenciatura de la UIA CM.

1.1 Objetivos

El estudio reportado en estas páginas se planteó como objetivo general el de construir la noción de Estilo de Decisión y fundamentar empíricamente su pertinencia a través de las reflexiones de miembros de una comunidad sobre sus procesos de decisión, de manera que pudieran diseñarse programas de intervención educativa que atiendan a las diferencias.

La presente investigación se aproxima al objeto de estudio a través de la información que han ofrecido los alumnos al pedirles que reflexionen sobre una decisión importante que hayan tomado.

Objetivos específicos:

- Construir teóricamente la noción de Estilo de Decisión.

- Fundamentar empíricamente la noción, determinando distintos estilos de reflexión sobre las decisiones en una comunidad (alumnos de licenciatura de la UIA CM).
- Interpretar el sentido de la diversidad de los estilos determinados empíricamente.
- Sugerir algunas posibilidades didácticas consistentes con los hallazgos anteriores.

1.2 Preguntas de investigación

Pregunta teórica — metodológica:

¿Cómo pueden definirse estilos distintivos según la reflexión sobre el desenvolvimiento de los procesos personales de decisión?

Preguntas de conocimiento:

¿En qué pueden distinguirse las características de grupos de alumnos en cuanto a la forma en la cual reflexionan sobre sus decisiones, y de qué dependen estas diferencias?

¿Cómo interpretan y evalúan los mismos alumnos tales diferencias y características?

1.3 Métodos

El estudio combina tres métodos de generación de conocimientos:

- a) La reflexión crítica, introspectiva y dialogal, para construir la noción de Estilo de Decisión y determinar las categorías iniciales de análisis, para dar a su vez consistencia y completez teórica a los estilos, así como para elaborar las conclusiones finales del estudio. Para orientar esta reflexión, se ha utilizado el método llamado “trascendental” por Bernard Lonergan, que se presentará más ampliamente en el capítulo 2. De manera simplificada, puede decirse que este método se basa en el sujeto que conoce, decide y actúa, como fuente de objetividad. Es decir, los datos considerados de inicio son los de la consciencia⁶ personal que acompaña nuestras operaciones cognoscitivas y afectivas; este fundamento irrefutable es el inicio de un proceso que culmina con la “autoapropiación” de tales procesos personales y significa un adelanto no sólo intelectual sino en el desarrollo personal del sujeto.

⁶ El diccionario de la Real Academia de la Lengua considera sinónimas las palabras “conciencia” y “consciencia”. Al igual que Quijano (Lonergan, 1999), utilizaremos ésta última para subrayar que no estamos refiriéndonos a la conciencia moral, sino a la experiencia de realizar operaciones tanto internas como externas. Más adelante trataremos este tema, al hablar de los niveles de nuestra consciencia en el siguiente capítulo.

- b) El segundo método de análisis fue el manejo positivo en extensión para fundamentar la noción, determinando estadísticamente estilos empíricos. Este apoyo en evidencias empíricas permite reafirmar el punto de partida mencionado en el párrafo anterior, al verificar que los resultados teóricos encontrados a través del método trascendental encuentran consonancia en la realidad concreta de las personas.

Un cuestionario, después de pedir algunos datos generales del alumno, le solicita que recuerde la última decisión importante que tomó, una “que haya significado un cambio importante en tu vida”. Respecto de ella, en los reactivos siguientes se pide al alumno que coloque una señal de valoración entre extremos, a la manera de las escalas de Likert, siguiendo cada una de las categorías de análisis definidas en la elaboración teórica.

Las respuestas a estos cuestionarios se analizaron estadísticamente para construir *componentes principales* según se agrupaban hacia uno u otro de los extremos de la escala en cada *ítem*. Estos componentes determinaron los estilos empíricos que se presentarán en el capítulo 4. También se utilizó el análisis de correspondencias para verificar o rechazar la relación entre las características generales de los alumnos y sus respuestas al reflexionar sobre la decisión tomada.

Respecto de este momento del estudio, se habían elaborado hipótesis que relacionaban el género, el nivel de avance en los estudios, el área disciplinaria de estudio y el asunto sobre el cual se toma una decisión, con la manera en la cual los alumnos reflexionaban sobre esa decisión. Estas hipótesis se especifican adelante.

- c) Por último, se realizó un análisis interpretativo de los resultados empíricos, para ahondar y precisar la comprensión y abrir nuevos horizontes de estudio.

1.4 Hipótesis

En el orden del manejo positivo en extensión, además de programar el análisis factorial por componentes principales, se formularon relaciones entre algunas variables posiblemente intervinientes y las procedentes de las categorías que sirvieron de base para elaborar los cuestionarios, y entre éstas y los resultados del análisis por componentes principales:

- A) Las diferencias en el desenvolvimiento del proceso de decisión corresponden a distinciones en las siguientes características de los alumnos:

- i) Sexo.

Hipótesis específica: Las alumnas tenderán a admitir que toman más en cuenta los sentimientos que los alumnos.

ii) Avance en los estudios.

Hipótesis específicas: A mayor avance en el estudio,

- aumentará el nivel de control frente a las circunstancias,
- disminuirá la necesidad de aceptación,
- aumentará la influencia del sentido de vida,
- aumentará la suficiencia de la información.

iii) Área de estudio.

Hipótesis específica: Los componentes principales alrededor de los cuales se aglutinen las respuestas al cuestionario, estarán en correspondencia con las diferentes áreas de estudio de los alumnos.

B) El asunto alrededor del cual se haya tomado una decisión determinará el desenvolvimiento del proceso.

Como se ha indicado, se realizó un análisis de correspondencia entre las variables posiblemente determinantes y los resultados que llevaron a la definición de los componentes principales. El análisis de correspondencia se construye con las mismas nociones estadísticas que el de componentes principales, con la diferencia

de que acepta variables nominales, como el sexo o el área de estudio. A cambio, entrega menos información sobre el comportamiento de las variables.

1.5 Instrumentos y análisis

Ya se mencionó que, para el contexto teórico, este estudio se ha basado centralmente en el análisis crítico de Bernard Lonergan, jesuita canadiense que propone una herramienta heurística de comprensión de los procesos humanos, en particular el del juicio y la decisión. Se ha procurado realizar una síntesis propia de éste y otros autores que presentan sus reflexiones alrededor de la formación de la personalidad moral (Josep M. Puig), lo humano en su dinamismo inacabable de desarrollo (Octavi Fullat), la ética personalista y social (Agustín Domingo) y el proceso experiencial (Eugene Gendlin), además del diálogo personal con académicos y alumnos del Seminario de Lonergan y los cursos de filosofía e historia de la educación humanista, en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Para el análisis en extensión se utilizó el cuestionario mencionado en el apartado anterior e incluido al final de este escrito (Anexo 1). Se aplicó a una muestra de oportunidad de los alumnos de licenciatura de la UIA CM, estratificada por sexo, área de estudio y avance en el programa curricular.

Para el análisis interpretativo, se realizaron entrevistas guiadas a seis alumnos de los que habían respondido el cuestionario. Durante la entrevista se generó una situación en la cual el alumno pudo reflexionar más detenidamente que al responder el cuestionario, sobre su desenvolvimiento en el proceso de decisión. El alumno, así, construyó una narrativa que refleja su punto de vista, las categorías que él (o ella) mismo utiliza para referirse a su proceso, el significado que tienen, desde esta perspectiva, las diferencias entre un estilo y otro.

Para las entrevistas, se elaboró una guía a partir de las categorías y del análisis del cuestionario, con los cuales se definieron grandes bloques temáticos. Como es costumbre, se fue modificando dicha guía de acuerdo a la experiencia de las entrevistas mismas, según las “líneas fructíferas” que fueron surgiendo (Guzmán, 2006). La selección de los entrevistados dependió de dos factores: los alumnos que habían aceptado ser contactados y las tendencias en las respuestas de sus cuestionarios. Respecto al primer factor, conviene aclarar que, al final del cuestionario, se pregunta al alumno si aceptaría ser contactado posteriormente. Los resultados del análisis del cuestionario y de las entrevistas se reportan en el capítulo sobre los estilos empíricos.

Una nota sobre la reactividad de la observación y el objeto de estudio

Como en todos los estudios sobre procesos internos, ya sea a través de una entrevista, un grupo de diálogo o de enfoque, o bien un cuestionario, las personas reaccionan introspectivamente y manifiestan lo que les parece adecuado en ese momento. En varios sentidos, además, esta introspección puede modificar la conducta interna habitual de la persona. El objeto del estudio reportado aquí, entonces, no consiste directamente de los procesos internos de decisión, sino de los estilos que pueden construirse a través de las reacciones de las personas al reflexionar respecto de esos procesos.

En otras palabras: no se pretende afirmar que los resultados indican la manera en la cual las personas toman realmente sus decisiones, mucho menos que estos estilos pronostican cómo tomarán sus decisiones en el futuro. Sin embargo, los datos indican con cuáles categorías se sienten identificadas las personas en el momento de la observación, o cuál opinión manifiestan respecto de ellas. Si bien esto se aleja de cualquier pretensión de diagnóstico psicológico o de observación empírica inmediata, se acerca a la determinación de los posibles estilos identificados por los sujetos y que, por lo tanto, permanecen en su horizonte personal cuando se enfrentan a un fenómeno moralmente conflictivo. Forma, pues,

parte del imaginario a través del cual constituyen su realidad.⁷ Dado que el interés de esta investigación es educativo, esta determinación resulta fructuosa a la hora de diseñar acciones y programas de intervención.

1.6 Etapas de la investigación

Siguiendo el procedimiento establecido arriba en el apartado sobre los métodos, se llevaron a cabo las etapas que se enuncian a continuación.

Establecimiento del marco referencial

a) Marco teórico

De acuerdo con el primero de los métodos indicados, se buscó y revisó bibliografía sobre el tema de las decisiones morales. Al mismo tiempo, se recuperaron experiencias personales de decisión para tematizar su proceso, condiciones e implicaciones. Se participó en el Seminario de Lonergan en el Departamento de Filosofía de la Universidad Iberoamericana de Ciudad de México, cuyo tema en el semestre de otoño de 2006 giró alrededor de las decisiones morales analizadas a través del método trascendental de ese autor. Los resultados de este análisis y

⁷ Para la noción e importancia efectiva del imaginario, pueden consultarse Lonergan (2001: 61-102); Pintos (2004) y Bruner (2004).

autoanálisis dieron origen a los capítulos 2 y 3 de este escrito, en los cuales se asienta el constructo teórico de Estilo de Decisión y se señalan las categorías a través de las cuales se pediría a los alumnos que reflexionaran sobre sus decisiones.

b) Marco contextual

Dada la decisión de escoger una muestra de alumnos de licenciatura de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México para llevar a efecto una primera fundamentación empírica del concepto construido en el marco teórico, se analizaron diversos documentos oficiales de esta institución y del organismo encargado de llevarla adelante, de manera que pudiera caracterizarse el contexto del cual surgiría la muestra y establecerse la pertinencia de una educación explícita de la libertad según el ideario y la filosofía institucionales. Esta descripción se ha incluido en párrafos anteriores, como contexto de esta investigación.

Fundamento empírico

La manera específica de aplicación y los resultados del cuestionario administrado a 109 alumnos y de la entrevista a seis de ellos se reportan en el capítulo 4 de este escrito. La conclusión principal, expresada de manera muy sucinta, fue que, en efecto, las categorías propuestas en el cuestionario eran utilizadas

espontáneamente por los alumnos para analizar una decisión que consideraban importante y que, por otra parte, sus respuestas se encuentran en consonancia con el marco teórico especificado en la etapa anterior.

Orientaciones pedagógicas

De acuerdo con el interés originario de este estudio, se reportan algunas experiencias y sugerencias sobre posibles aplicaciones didácticas de los hallazgos. Se abre, así, un camino de posible formación moral en términos de la educación de la libertad. Éste es el contenido del capítulo 5.

Comencemos, pues, clarificando qué entendemos por el proceso universal de decisión y en qué sentido un desenvolvimiento concreto de este proceso puede ser libre y responsable, temas de los siguientes capítulos.

2

UNA TEORÍA DE LAS DECISIONES

Las secciones anteriores introdujeron la inquietud general que sirve de partida para este estudio, referida a la conveniencia de abordar explícita y sistemáticamente la educación de la libertad de los alumnos en una institución educativa, especialmente de educación superior. Para acercarse a esta tarea, la institución necesita tener claridad sobre la manera en la cual los alumnos perciben sus propios procesos de decisión en el ámbito de la libertad. En qué consisten estos procesos y cuál es este ámbito es el tema de este capítulo.

Bernard Joseph Francis Lonergan, pensador canadiense nacido en Buckingham, provincia de Ottawa en 1904 y fallecido en 1984 en la ciudad de Pickering, Ontario (Bravo, 2001: 17 – 84), propuso un programa de análisis sobre nuestra forma de conocer y decidir, a manera de fundamento de cualquier afirmación filosófica, como camino para llegar por uno mismo al significado del conocimiento, de la realidad, del bien humano.

Brian Cronin, irlandés, actualmente profesor de Filosofía en Nairobi, prosiguió el pensamiento de Lonergan y lo aplicó al tema que nos interesa, en su libro *Value Ethics: a Lonergan Perspective*.

Presentaremos en los siguientes párrafos el pensamiento de ambos autores, en el cual basaremos de manera importante el análisis del proceso de toma de decisiones de tal manera que, como marca el objetivo de este estudio, abra el camino a proyectos de intervención educativa hacia una educación de la libertad.

2.1 La apropiación de los procesos personales

La propuesta de Lonergan parte de la importancia del sujeto activo, la importancia de cada uno de nosotros. Invita a analizar en uno mismo lo que sucede al tomar una decisión, sobre todo una alcanzada después de un proceso de reflexión sobre aquello que conviene hacer, a lo cual ese autor llama “reflexión práctica” (2001: 704). De esta manera, la fuente de objetividad es la constatación fenoménica de tal proceso, de las operaciones que le dan forma, de la relación entre esas operaciones en uno mismo. Los escritos de Lonergan y sus seguidores pretenden ser, siempre, una guía para aprovechar esta invitación al análisis de uno mismo. “Autoapropiación” es el término que utilizan para poner el énfasis en el conocimiento personal alcanzado a través de este método que se cimienta en el acceso privilegiado que tenemos a nuestros procesos internos. En palabras de

Galán (2004: 278): Bernard Lonergan “ha dejado claro algo de enorme trascendencia a saber [sic] que los fundamentos sólidos con que podemos y debemos hacer filosofía consisten en la apropiación de nuestra estructura dinámica cognoscitiva”.

Apropiarse de los procesos personales comienza con *objetivar* (Lonergan, 2001: 6) estos procesos, es decir, convertirlos en objeto de conocimiento para poder ir dirigiéndolos de manera explícita, en la construcción de una autonomía creciente, en interdependencia con quienes nos rodean.

Presentaremos el camino que Lonergan⁸ ofrece para llegar a conocer cómo tomamos decisiones. Subrayamos desde ahora que este camino es tanto intelectual como afectivo. Comenzaremos por el componente intelectual de la decisión: la afirmación de que una forma de actuar es conveniente, o buena, o menos mala que otras, es decir, la formulación del juicio sobre el valor de una acción posible. Más adelante consideraremos el componente afectivo, operante siempre en el proceso de una decisión.

Para llegar a un juicio de valor, realizamos un conjunto invariante de actividades cognoscitivas interrelacionadas. Veamos esto con algún detalle.

⁸ Nos apoyamos también en la presentación de Cronin (2006).

Un conjunto de actividades cognoscitivas

Si vamos a analizar cómo llegamos a conocer cuál acción entre varias posibles es la correcta, podemos comenzar por responder a la pregunta: ¿qué hace uno cuando conoce? La respuesta develará las actividades que realizamos y cómo se relacionan esas actividades que se realizan siempre, en cualquier cultura, en cualquier situación, por cualquier persona.

El proceso de conocimiento se dispara cuando preguntamos sobre algún aspecto de algo que se nos presenta. Lo que se nos presenta puede ser un objeto,⁹ una situación, un recuerdo o una imagen interna. Ésta es cualquier realidad sobre la cual preguntamos qué es, cómo funciona, cómo podemos cambiarla, cuándo sucedió, o si sucedió realmente. La pregunta inicia y orienta el proceso.

Lo que sigue a la pregunta depende de la fuerza de nuestro deseo por conocer la respuesta; mientras éste sea mayor, mientras más involucrado esté nuestro interés, más probablemente llegaremos a una respuesta.

Determinamos lo relevante y descartamos lo que no parece conducirnos a la respuesta. Organizamos lo que ya conocemos y nos planteamos nuevas preguntas que dependen de la primera. Exploramos, imaginamos, experimentamos para

⁹ "Cuerpo," en terminología *lonerganiana*.

obtener nuevos datos, más aspectos de lo que queremos conocer. Analizamos las relaciones entre los datos. Nos dedicamos a poner delante todas las condiciones para que lleguemos a entender el fenómeno. Al fin, llega el momento en que nos damos cuenta de que hemos captado la respuesta. Lonergan llama "*insight* directo" a este momento de éxito cognoscitivo.¹⁰

Pero no hemos concluido. Antes de afirmar nuestro conocimiento, nos surge otra pregunta, una de verificación de lo entendido: ¿está bien esto, es realmente así, es ésta la respuesta correcta? Ésta es una pregunta para la reflexión ulterior al insight, la que asienta los criterios para la respuesta correcta. Revisamos entonces nuestras concepciones, verificamos que no se nos haya escapado ningún dato relevante, nos aseguramos de que la conclusión sea correcta. Lonergan señala que la estructura básica de este proceso de reflexión es un simple silogismo: Si A, entonces B. Constato A, luego afirmo B. En este juicio, se alcanza la verdad, se encuentra la solución, se verifican las hipótesis. Hemos encontrado suficiente evidencia de que eso es así. En terminología de Lonergan, estos juicios se llaman

¹⁰ No existe en castellano una traducción adecuada para este término. La aproximación ofrecida por algunos traductores ha sido: "chispazo inteligente" (Bravo, 2001, 2008) o, en terminología más técnica, "acto de intelección" (Palencia, 1971; Quijano, 1999).

“juicios de hecho” o “juicios fácticos”,¹¹ semejantes a los llamados “juicios de verdad o falsedad” en terminología más antigua (por ejemplo: Aristóteles, 2004).

Usualmente, entender de alguna manera los datos se detiene al *reconocerlos* como una unidad. Pero en muchas ocasiones, aun ya habiendo percibido esa unidad, no nos resulta suficientemente claro qué es eso, o qué está sucediendo, qué relación tiene con otras cosas o eventos, qué lo originó o qué implicaciones tiene. Quedan presentes muchas incógnitas. Partimos entonces de esa percepción para formular nuevas preguntas, ya no sobre los datos sino sobre las cosas, sus causas o relaciones.

El proceso se repite en un segundo nivel, de la percepción a un nuevo entendimiento y a un nuevo juicio fáctico, que puede incluso llegar a la formulación de un concepto innovador.

Un conjunto invariante de actividades cognoscitivas

Hemos constatado las actividades que nos conducen del encuentro con algunos datos o de la percepción originaria al juicio fáctico. Si alguien indica que no se conduce así para llegar a afirmar que algo es verdadero o falso, ha tenido que

¹¹ *Judgments of fact*, en el original inglés.

considerar y entender su propia experiencia, determinar las condiciones para que esto no fuera así, verificar que se cumplen las condiciones y negar que él o ella actúa de esa forma en el proceso de conocimiento. Es decir, realizaría el mismo conjunto de operaciones que está negando. La fuerza lógica y fenomenológica del listado de actividades es contundente.

Un conjunto invariante de actividades cognoscitivas interrelacionadas

Hemos enumerado las actividades en una secuencia lógica, en una presentación adecuada para su mejor comprensión. Nuestra experiencia, sin embargo, no deja clara tal linealidad. Una operación lógicamente anterior prefigura una posterior y una posterior regresa para consolidarse, y complementar operaciones ya realizadas. La distinción secuencial es meramente analítica y la consciencia experimenta más bien una interrelación inseparable. Subrayando esta inseparabilidad, con los mismos fines analíticos Lonergan sintetiza la secuencia en términos de tres niveles de actividad. Primero la experiencia de los sentidos; segundo, el entendimiento que hace preguntas para la inteligencia, formula hipótesis y promueve actos de inteligencia; tercero, el nivel del juicio que hace preguntas para la reflexión, promueve actos de inteligencia refleja y produce juicios fácticos. En forma sucinta, estamos hablando de “experimentar, entender y juzgar”.

Una manera correcta de seguir el proceso

Al obtener el listado de actividades de conocimiento, podemos darnos cuenta de que el proceso puede truncarse o desviarse. En efecto, realizamos juicios apresurados, sin detenernos a considerar suficientemente la evidencia o sin haber formulado todas las preguntas pertinentes. Los párrafos anteriores se refieren a la manera correcta de atender al proceso universal de conocimiento. Lo correcto es, entonces, ser atento, inteligente y razonable. Aquí debemos hacer notar que estas pautas no surgen de la elucubración lógica, sino de la manera en la cual trabaja nuestra mente. Si quiere uno encontrar la solución a un problema, debe uno seguir estos preceptos, consciente de que siempre se insertarán algunos sesgos. Así funciona nuestro conocimiento.

Una manera sesgada de seguir el proceso

¿Por qué seguir adelante antes de asegurarse de haber considerado suficientemente la evidencia, o de haber entendido todos los datos y sus interrelaciones, o de asegurarse de que se hayan cumplido todas las condiciones para que eso que entendimos sea realmente así? La respuesta a estas preguntas cae dentro del terreno de la psicología y resulta multifactorial.

En este tema, Lonergan (2001: 223 a 261; 243 a 252) ofrece tres explicaciones complementarias. En primer lugar, la tarea constitutiva de una persona no radica en comprender su entorno y a sí misma, sino en construirse gradual y siempre inacabadamente como persona humana. Es verdad que los humanos no sólo buscamos satisfacer nuestras necesidades de supervivencia, sino que gozamos de muchos aspectos de nuestra experiencia, más allá de la satisfacción biológica que nos otorgan los mismos actos de alimentarnos, reproducirnos, estar ambientalmente cómodos. De manera semejante, nos preguntamos por nuestra realidad y por nosotros mismos, buscamos entender, formulamos hipótesis y las verificamos, en medio de una búsqueda por conocer y, también, por gozar del hallazgo y su representación. Pero aún hay más. El asunto primordial no es la satisfacción ni el conocimiento ni el goce estético; en lo que nos va la vida es, precisamente, en moldear nuestra principal obra de arte: nuestra vida misma. Este reto inserta algunos peligros de sesgar el proceso sin atender a los preceptos mencionados arriba tan bien como pudiéramos. Y es que el reto no es meramente intelectual.

Las configuraciones de nuestra experiencia

En este sentido, Lonergan habla de diversas *configuraciones* de nuestra experiencia. La configuración biológica responde a nuestras tensiones de

supervivencia y bienestar fisiológico; pero “existe en el ser humano una exuberancia que sobrepasa con mucho el balance biológico de placeres y dolores utilitarios,” escribe el autor (1999: 235), y puede captarse lo que él llama una “configuración estética” de la experiencia, por la cual llegamos a afirmar que “la experiencia puede ocurrir por el placer de vivirla, que puede sortear el confinamiento de una tendencia biológica férrea, y que esta liberación es de suyo un gozo espontáneo, gratuito” (pág. 236).

No hemos agotado todavía el recuento de las configuraciones de la experiencia humana. Vivimos, de hecho, en otra configuración más compleja aún, en la cual las mencionadas hasta aquí se abarcan y redefinen desde otra perspectiva, con distintas implicaciones. Corresponde a lo que el párrafo anterior señala como la tarea constitutiva de nuestra vida humana, tejida cual obra escénica junto con los demás hombres y mujeres, en una *configuración dramática* de nuestra experiencia. En ella, las tensiones biológicas, estéticas e intelectuales reciben una orientación abierta a la inacabable tarea de dar sentido a nuestra vida, en un mundo de significaciones que trasciende la materialidad de nuestras acciones en la construcción del drama único e irrepetible de nuestro devenir histórico. Desde aquí se explica algo en lo cual insistiremos adelante: aun nuestras operaciones intelectuales son, desde esta perspectiva, afectivas.

La configuración dramática de nuestra experiencia consciente, exige mucho de nosotros. Lo exige todo. Para disminuir la tensión psicológica que esta exigencia produce, se dan en nosotros fenómenos psíquicos que, en sus escritos, Lonergan rescata del psicoanálisis. Señala entonces el fenómeno del *punto ciego*, cuando la función de censura del inconsciente obstruye la aparición en la consciencia de percepciones, imágenes, preguntas que pudieran causar ansiedad en el sujeto. También recuerda este autor los fenómenos de la represión y la inhibición como fuentes de desviaciones en el proceso de conocimiento y de decisión. En suma, la obstrucción de elementos imprescindibles en el proceso de conocimiento y de decisión lleva a comprensiones erróneas y decisiones irresponsables, como se verá más adelante. Lonergan llama a este fenómeno de obstrucción, el “sesgo”¹² dramático”.

De esta manera, Lonergan atribuye las desviaciones del proceso de conocimiento y decisión a la ofuscación de la inteligencia proveniente de tensiones afectivas surgidas a veces desde el inconsciente; más adelante en su texto (páginas 276—277), menciona también como causa la tendencia al egoísmo, al cual caracteriza

¹² “*Bias*” en el original inglés. Quijano traduce “aberración”, pero nos parece un término con connotaciones exageradamente negativas en nuestro idioma. Otras traducciones al español han sido “desviación”, “bloqueo” y “prejuicio”. Ninguna de ellas parece acertar plenamente al sentido del término utilizado por Lonergan, en cuanto una desviación o un recorrido por atajos del camino correcto, o bien una tendencia a operar en cierta manera trunca.

como un desarrollo incompleto de la inteligencia. Si no buscamos percibir toda la evidencia, se debe a que nos colocamos orejeras para cegarnos ante lo que resulta inconveniente, lo que pudiera causarnos inquietud o aun angustia por no corresponder a la satisfacción inmediata de nuestros deseos. Una situación enteramente afectiva, recubierta de perjuicios y miedos, impide que despluguemos enteramente nuestra atención, inteligencia y capacidad de reflexión.

Por último, están los sesgos ocasionados por la premura de la vida cotidiana. No siempre contamos con suficiente tiempo y energía para entender y reflexionar exhaustivamente. Debemos arriesgarnos y afirmar aquello que parece más probable. La practicidad de los juicios de sentido común introduce también un sesgo en el proceso.

Si bien estas desviaciones y obstrucciones son enteramente personales y varían en cada caso, respecto de cada asunto en determinadas circunstancias de la vida de una persona, puede observarse que algunas de ellas se repiten consistentemente, se convierten en hábitos y se comparten con otros miembros de nuestra comunidad, de nuestro grupo social, aun de nuestra cultura. Lonergan habla de sesgos individuales, sesgos grupales y del sesgo generalizado de la cultura.

2.2 El juicio de valor

El conjunto de actividades que hemos descubierto en nosotros desemboca en la afirmación o la negación de que algo es verdadero, de que es o no es como lo habíamos entendido en coherencia con nuestra percepción de origen. La búsqueda era por saber qué era, cómo era, o cómo modificar lo que percibimos. ¿Es distinto el proceso cuando buscamos valorar si una acción es, podrá ser o habrá sido moralmente buena, correcta o conveniente? Es decir, ¿la estructura de las operaciones que conducen a un juicio fáctico es igual a la que desemboca en un juicio de valor?

Notemos primero que un juicio de valor puede resultar de haber considerado un objeto y desembocar en la formulación de lo valioso de ese objeto según ciertos criterios. Pero además, un juicio también puede referirse a un suceso ya acaecido, sean cuales hayan sido sus causas y su proceso, o también al resultado claro de una decisión tomada por uno mismo o por otros. Un juicio puede referirse al valor de una acción posible, considerada entre formas alternativas de actuar. Este último caso es el que resulta de mayor interés para los objetivos de este estudio, pues corresponde a un paso previo a la decisión, considerada ésta como el compromiso anticipado con la acción que hemos valorado como correcta. En estos párrafos estamos abordando la estructura de las operaciones que llevan a estos juicios. No

es necesario abundar en el hecho de que las operaciones y su estructura son las mismas para cualquier juicio de valor, pues claramente corresponde con la experiencia y esto resultará más evidente en la sección sobre las decisiones presentada abajo; por ahora reflexionaremos sobre las diferencias entre un juicio que lleva a la afirmación de que un hecho es verdadero o falso y otro que conduce a valorar la bondad de una acción, ya sea posible o pasada.

¿El camino para comprender un hecho es el mismo que el que conduce a la valoración de una acción, realizada o posible? Lonergan afirma que sí. En su libro *Insight*, no parece hacer distinción entre los dos tipos de juicio, como si todo juicio de valor fuera de la forma “es verdad que esta acción es buena” y, en el fondo, dependiera del mismo proceso de conocimiento de lo verdadero. Años después, en su obra *Método en Teología*, al referirse a un juicio sobre una acción posible, distingue entre el *juicio fáctico* y el *juicio de valor* en tanto el primero surge del deseo por comprender, mientras que el segundo es aguijoneado por el deseo de realizar lo bueno. La estructura de ambos, sin embargo, se presenta en estos escritos como fundamentalmente la misma: “Los juicios de valor difieren de los juicios de hecho por su contenido, pero no en su estructura.” (Lonergan, 2001: 42.)

El mismo autor en otra de sus obras, indica cuáles son estos distintos contenidos, escribiendo que las operaciones intelectuales tendientes a un juicio de valor "revelan, no las unidades y las relaciones de las cosas tal como son, sino las unidades y las relaciones de cursos posibles de acción". (Lonergan, 1999: 703.)

Por último: en el caso de los juicios fácticos, debe intentarse poner a un lado los sentimientos que pudieran oscurecer la razón, de manera que la formulación del juicio pueda sostenerse de manera objetiva; en el camino hacia un juicio de valor, los sentimientos, si bien pueden también presentar un obstáculo, deben integrarse para fortalecer el paso siguiente al juicio: la posible decisión. Esta última reflexión remite al inicio de los dos caminos: la comprensión se ve impulsada por el mero deseo de conocer; la valoración, por el deseo de hacer el bien. La obliteración del primer deseo conduce al error; la del segundo, al mal.

Los paralelismos indicados en estos párrafos clarifican el sentido de la proposición de que ambos tipos de juicios, si bien difieren en cuanto a su contenido inicial y el final, se ven afectados por los mismos factores, se realizan a través de las mismas operaciones conscientes y asumen un proceso estructurado de manera semejante.

A partir de los escritos de Lonergan, varios autores han tratado de aclarar más el tema, junto a otros contenidos pertinentes al asunto de la toma de decisiones. Revisaremos algunos de estos autores más adelante.

2.3 Los niveles de nuestra consciencia

En cada una de las configuraciones de nuestra experiencia, al realizar cada uno de nuestros actos de conocimiento, nos damos cuenta de que los estamos llevando a cabo. Es decir, no sólo percibimos un objeto o una imagen o un recuerdo; somos conscientes de que lo hacemos. Cuando organizamos los datos, cuando planteamos hipótesis, cuando reflexionamos y al externar un juicio, nos damos cuenta de que lo hacemos. "Consciencia", según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es el "conocimiento inmediato que el sujeto tiene de sí mismo, de sus actos y reflexiones". Este uso de la palabra "conocimiento", sin embargo, resulta ambiguo. ¿Es un conocimiento como el logrado a través del proceso descrito aquí? Evidentemente no. La consciencia es más una experiencia que un conocimiento. Para Lonergan, la consciencia es "una advertencia"¹³ inmanente en los actos cognoscitivos." (1999: 388.)

Pero aún hay más. La consciencia tiene dos polos de "advertencia": uno respecto de la actividad que está uno desarrollando y, concomitantemente, respecto de uno mismo como aquél que está realizando la actividad. Al señalamiento del párrafo anterior de que nos damos cuenta cuando organizamos los datos, habrá que

¹³ Traducción propuesta por Quijano para el vocablo inglés *awareness*, en el sentido de estar alerta, advertir, darse cuenta.

añadir el hecho de que también advertimos que nosotros somos quienes los estamos organizando. Esta experiencia de uno mismo, varía de acuerdo al tipo de actividad en la que estamos involucrados. Lonergan (2001: 16—20) distingue cuatro niveles de consciencia:

Consciencia empírica

Es la característica del nivel del encuentro con los datos, en las configuraciones biológica y estética de nuestra experiencia. Es la consciencia que aparece junto a las actividades de imaginación y recuerdo y del funcionamiento de nuestros sentidos biológicos, en los cuales se dan sensaciones, impulsos, instintos y deseos. Nos damos cuenta de que sentimos y de que disfrutamos.

Consciencia intelectual

Preguntamos sobre nuestras sensaciones, aseguramos las condiciones para que surja la intelección, de las imágenes pasamos a las ideas, de lo particular se llega a lo general, de lo concreto a lo abstracto. Entramos a un ámbito mediado por el significado. Este nivel superior de actividad incorpora una consciencia de calidad distinta, apropiada a estas actividades. Nos damos cuenta de que entendemos.

Consciencia racional

No nos basta con tener ideas e hipótesis; surge entonces la cuestión crítica, la búsqueda de constatación sobre la veracidad de nuestras ideas. Reunimos evidencia y la sopesamos; revisamos con cuidado la conexión entre la evidencia y la conclusión. En este conjunto de actividades, adquirimos un nivel más elevado de consciencia de nosotros mismos: nos damos cuenta de que somos racionales.

Consciencia responsable

Como hemos mencionado, nos encontramos constantemente con disyuntivas en cuanto a lo que resulta mejor llevar a cabo. El hecho es que nos surge la pregunta sobre qué es lo correcto, qué vale la pena. Buscamos entonces entender las alternativas, sopesar nuestras prioridades y valores respecto de ellas, reflexionar para llegar a afirmar lo que conviene hacer. Lonergan llama a la consciencia que acompaña estas actividades, "consciencia responsable". El hecho también es que nos damos cuenta de que valoramos y decidimos. Hemos llegado a la configuración dramática de nuestra experiencia.

Ya hemos señalado que la distinción de niveles es un asunto analítico que no corresponde estrictamente con nuestra experiencia. En ésta, un paso en un nivel puede regresar a uno anterior para avanzar dos pasos más. La consciencia

experimenta las operaciones de manera interrelacionada y muchas veces inseparable. Sin embargo, podemos afirmar que cada nivel de consciencia presupone los anteriores. Afirmar qué conviene hacer supone que hemos comprendido las alternativas; comprender las alternativas a través de un juicio fáctico supone un entendimiento previo originado en la pregunta sobre nuestra percepción. La consciencia responsable asume de alguna manera la consciencia racional, ésta asume la intelectual y ésta la empírica. Al pasar de un nivel de consciencia a otro, sin embargo, no desaparece el anterior. La consciencia responsable es advertencia de que percibimos, entendemos, juzgamos y valoramos.

2.4 El conocimiento de uno mismo

La consciencia de uno mismo es, pues, una experiencia, no un conocimiento. La consciencia, entonces, puede fungir como la sensación que es punto de partida para el proceso de conocimiento. En realidad, es lo que hemos venido haciendo en este capítulo. Somos conscientes de que percibimos, de que planteamos preguntas, de que reflexionamos, de que emitimos juicios. Podemos afirmarlo con plena contundencia. Nos hemos preguntado, entonces, sobre los datos que nos ofrece dicha experiencia. El lector ha podido entender cómo surgen esos datos a la consciencia, ha reflexionado sobre si esto será realmente así y ha podido afirmar,

con nosotros, que las operaciones listadas, en su estructuración y su interrelación, son en efecto las que invariablemente realiza cuando conoce.

Falta mucho camino por recorrer. Asentamos ya el que podemos llamar “proceso universal de conocimiento”. Nuestra noción de decisión es, sin embargo, más compleja que un proceso de conocimiento. Quedan, además, otras interrogantes. ¿Qué papel juegan los sentimientos en el proceso de conocimiento? ¿Y en el de valoración? ¿Los sentimientos se limitan a introducir sesgos en el proceso, o juegan también otro papel? ¿Cómo pasamos de la captación sobre lo que conviene hacer al compromiso para llevarlo adelante? En términos del propio Lonergan: ¿cómo pasamos del tercer nivel de consciencia al cuarto, si las operaciones y su estructura son las mismas? Las páginas siguientes se dirigirán a contestar éstas y otras inquietudes.

2.5 Las decisiones

Los párrafos anteriores presentan algunos conceptos desarrollados por Bernard Lonergan sobre el proceso que todo humano, en cualquier cultura, lleva a cabo para afirmar que una acción es la correcta dadas las circunstancias. De afirmar que algo es lo correcto a comprometernos a realizarlo, avanzamos por un trayecto fundamental, el paso entre el juicio de valor y la decisión. Lonergan no parece haber aclarado suficientemente la estructura de este itinerario, de manera que el

tema ha seguido en la mesa de discusión entre los seguidores de ese pensador canadiense.

Uno de estos discípulos notables, Brian Cronin, publicó recientemente un libro inspirado en el pensamiento de Bernard Lonergan. Una parte de su pretensión fue avanzar en la dirección señalada por éste en cuanto al proceso de toma de decisiones. Los siguientes párrafos están basados fundamentalmente en la publicación de Cronin (2006).

A partir de la postura de otros seguidores de Lonergan, como Garret Barden y Fred Crowe, Cronin propone cinco actividades invariantes, transculturales, alrededor del proceso de decisión y la consecuente acción (Cronin, 2006: 116—117):

1. Las preguntas para la valoración. En todo contexto surge la pregunta: ¿cuál es la acción correcta?
2. El proceso de deliberación. Para contestar la pregunta, nos disponemos a evaluar el acto mismo, las alternativas, las consecuencias, el fin que se pretende; las ventajas y desventajas para uno y para otros. Consultamos nuestros sentimientos, nuestras expectativas, nuestras obligaciones, nuestros temores, nuestra culpa o vergüenza. Entendemos lo que está en juego, lo que debe hacerse.

3. Los juicios de valor. Llegamos a una conclusión, a un juicio de valor, damos respuesta a la pregunta sobre lo que es correcto hacer.
4. Las decisiones. ¿Actuar o no? ¿Instrumentaremos el juicio de valor o no? “Aun si la decisión es un acto interno invisible, es crucial y lleno de importancia moral. Estamos en camino del bien o del mal. Hay muchas situaciones en las cuales sabemos cuál acción es la correcta y no la realizamos” (pág. 116)¹⁴.
5. Llevamos a cabo la acción, se completa el proceso.

En los subsecuentes capítulos de su libro, Cronin emprende la tarea de clarificar estas actividades. ¿Las realizamos en busca de la satisfacción de deseos inmediatos, o puede detectarse en ellas una búsqueda del deseo de hacer el bien?

2.6 Las preguntas para la valoración

Cronin (2006: 131—136) señala cinco características de las preguntas que piden valorar una posible acción: (1) Surgen espontáneamente; (2) surgen desde la infancia: “No es que la inteligencia se desarrolle primero y después sigan los juicios de valor y las decisiones. Parecen emerger juntos pero en un todo no diferenciado”

¹⁴ Las citas de Cronin (2006) que se incluyen en este texto son traducciones personales del original en inglés.

(pág. 133); (3) surgen en toda cultura; (4) surgen en todas las etapas de la Historia y, por último, (5) son inevitables: no podemos excluir la elección entre posibles acciones y la pregunta por cuál acción será la correcta.

Una vez asentadas estas características, Cronin se dedica a especificar la distinción entre el proceso cognoscitivo de búsqueda de la verdad (acompañado por el tercer nivel de consciencia) y el proceso de búsqueda de la acción correcta (acompañado por el cuarto nivel de consciencia). Lo hace, a la manera *lonerganiana*, recurriendo a los datos que nos ofrece nuestra consciencia en cada uno de sus niveles. Su análisis recorre las líneas que se exponen a continuación.

2.7 La intencionalidad de las preguntas para la valoración

“Intencionalidad” es un término poderoso en el programa propuesto por Lonergan que delineamos en los primeros párrafos de este capítulo. Nuestros actos conscientes tienden a lograr algo que depende del nivel de consciencia que los acompaña. Determinar ese “algo” permite clarificar lo que le da sentido al acto. Las preguntas para la comprensión mencionadas en secciones anteriores de este capítulo, de la forma: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿en dónde está?, ¿cuándo sucedió?, determinan el tipo de *insight* que estamos buscando y el tipo de respuesta que satisfará la pregunta. Alcanzado el insight, surgen las preguntas para la reflexión: ¿es realmente así?, ¿tengo suficiente evidencia para afirmarlo?, etc. Ahora nos

preguntamos si surgen preguntas semejantes cuando lo buscado no es la verdad sino la valoración de una acción posible.

Cronin llama "preguntas para la deliberación", en el ámbito acompañado por el cuarto nivel de consciencia, a las que surgen una vez aclaradas cognoscitivamente las acciones alternativas. Como ya se ha indicado aquí, el equivalente a la reflexión en el nivel de la evaluación, es la *deliberación*. En párrafos anteriores sugerimos que Lonergan había reducido implícitamente estas preguntas para la deliberación a las preguntas de reflexión sobre la veracidad de un hecho, sólo que realizadas a propósito de una acción posible. Cronin (2006: 137) está de acuerdo y avanza: "Así como distinguimos la hipótesis del juicio distinguiendo la pregunta para la inteligencia de la pregunta para la reflexión, ahora distinguimos la pregunta para la deliberación, que nos eleva a un nuevo nivel de consciencia." Es la intencionalidad de la pregunta la que determina el nivel de consciencia en que estamos operando: "Cuando la gente hace preguntas de deliberación, lo que se busca es el valor e identificamos esos valores en términos de la pregunta formulada y las respuestas dadas." (2006: 138.)

De manera semejante a una pregunta por la verdad, una pregunta por el valor asienta el criterio que guía el proceso hacia una solución correcta. Desde luego, en ocasiones hemos realizado juicios erróneos de verdad y juicios erróneos de valor.

Podemos afirmar que esto ha sido así porque tenemos esta habilidad de reconocer una forma correcta de responder y distinguirla de una incorrecta. "Sabemos que hay una manera correcta para encontrar la respuesta a la pregunta sobre el valor de una acción, la cual involucra una deliberación cuidadosa, recolectando lo relevante de nuestra experiencia, consultando nuestros sentimientos más profundos, buscando consejo, eliminando sesgos y atajos, etc." (2006: 140.)

Las preguntas sobre una acción buena, entonces, tienden a los valores. Ésta es la tendencia que les da sentido. En correspondencia con el nivel de la pregunta, los valores a los cuales tiende pueden ser vitales (salud, comida, refugio, reproducción, calor, sueño, etc.), sociales (lo económico, la infraestructura del transporte, las instituciones, la distribución de bienes y servicios, la producción y las comunicaciones, por ejemplo), culturales (en el sentido del núcleo de creencias comunes sobre los derechos del individuo y de los grupos, el gobierno y la iniciativa privada, la libertad y la participación, etc.), o valores morales (referidos a la mejor manera de vivir en sociedad, de desarrollarse como personas humanas).

Cada nivel de valor integra los anteriores en una perspectiva superior, en una especie de síntesis más abarcadora. En este sentido, un valor moral tiene componentes culturales, sociales y vitales. La mejor manera de desarrollarse como persona asume críticamente sin minusvalorar las creencias culturales, la

organización social y las necesidades vitales. En el mismo sentido pero desde el otro extremo, los valores vitales, los sociales y los culturales están orientados hacia la búsqueda del valor moral que los abarca. Desde este punto de vista, puede afirmarse que cualquier decisión, en cualquier nivel, se sitúa en el panorama de una búsqueda de valores morales (Lonergan, 2001: 36—38). Más adelante se reflexionará sobre las implicaciones formativas de este punto de vista, cuando se afirme que educar en el proceso de la toma de decisiones se inserta en el ámbito de la educación moral.

2.8 El juicio sobre un hecho y el juicio sobre el valor de una acción

Cronin subraya lo escrito por Lonergan respecto de los juicios fácticos y los de valor: ambos tienen la misma estructura y difieren en su contenido. En el caso de una acción ya realizada, por ejemplo, esto parece claro: uno analiza todas las circunstancias, los principios, las motivaciones, las restricciones y las consecuencias y llega a la conclusión de que la decisión de actuar de esa manera fue correcta, o que no lo fue.

Sin embargo, para que un juicio de valor sobre una acción posible sea correcto, debemos considerar todas las condiciones para que la acción sea buena, debemos verificar que se cumplen dichas condiciones, que ya no existen más preguntas relevantes por contestar, y podremos afirmar entonces que la acción es

verdaderamente buena (o no lo es). La experiencia muestra que en muchas ocasiones (si no es que en todas), resulta imposible contestar todas las preguntas relevantes y verificar que se conocen con suficiente certeza todas las consecuencias de una acción, ya que muchas de ellas serán meramente probables; y las consecuencias son parte importante de cualquier criterio de bondad. En estos casos al menos, resultaría imposible formular el juicio de valor con plena certeza.

Lonergan parece opinar así e introduce una afirmación sobre la que regresaremos: lo que termina la deliberación es la decisión. Recordemos que, al paso de verificación de las hipótesis, cuando se busca la respuesta a la pregunta: ¿es esto realmente así?, al ir constatando que se cumplen todas las condiciones para que eso que entendimos sea así, se le llama el “proceso de reflexión.” Como ya hemos mencionado, cuando esa reflexión se refiere a una acción buena, es decir, si busca constatar que se cumplen las condiciones para que esa acción sea verdaderamente buena, Lonergan la llama “reflexión práctica” (y Cronin la denomina “deliberación”).

La reflexión práctica [es decir, la deliberación] no llega a un fin cuando se conoce el objeto y los motivos de una acción propuesta; llega a un fin cuando decidimos o bien a favor o bien en contra de la propuesta.
(Lonergan, 1999: 708.)

Efectivamente, esto corresponde con nuestra experiencia. En la incertidumbre del análisis de condiciones de bondad, al fin decidimos y aun llevamos a cabo una acción concreta. Cronin mismo, insistiendo en que el juicio de valor se alcanza una vez que se captan cumplidas las condiciones para que la acción propuesta sea la mejor, más adelante en su texto afirma:

El juicio pudiera ser tentativo, pudiera ser provisional, pudiera ser sólo probable más que alcanzar la certeza. Puede muy bien haber circunstancias en las cuales no tenemos tiempo de considerar la evidencia, o la evidencia requerida no puede conseguirse y, sin embargo, tenemos que tomar una decisión. En tales casos, hacemos un juicio provisional como lo mejor que podemos hacer. (Cronin, 2006: 352.)

Hemos analizado hasta aquí el componente intelectual del proceso de decisión. El segundo componente, el afectivo, ha sido también mencionado porque queda imbricado ineludiblemente con éste, como se verá ahora de manera más extensa.

2.9 El papel de los sentimientos

Nos preguntábamos si el papel de los sentimientos se reduce a insertar sesgos en el proceso de intelección y deliberación. Brian Cronin dedica un largo capítulo a proponer una guía para apropiarnos de los sentimientos involucrados en el proceso

de decisión. Hasta ahora nos hemos referido al componente racional del juicio (llamado “insight deliberativo” por Cronin), ahora abordaremos el papel de los sentimientos en el juicio de valor, basados en las reflexiones de ese autor. El componente afectivo de un juicio, afirma Cronin siguiendo a Lonergan, es “la respuesta intencional a los valores”. Recuérdese que, para Lonergan, lo intencional se refiere a aquello a lo cual tiende una operación consciente. ¿En qué sentido entra dentro del ámbito de los sentimientos esta intencionalidad hacia el valor? Lonergan distingue entre tres tipos de sentimientos: (1) estados y tendencias no intencionales; (2) respuestas intencionales a lo agradable y a lo desagradable y (3) respuestas intencionales a los valores.¹⁵ Aclaremos esta distinción para comprender cómo se involucra cada tipo en el proceso de decisión.

Estados y tendencias no intencionales

Son éstos, estados de ánimo que usualmente denominamos “sentimientos”, pero no nos colocan significativamente ante un objeto de ese sentimiento. Un mejor nombre para ellos es el de “sensaciones”. Llamamos “estado de ánimo” a un conjunto de sensaciones y disposiciones, fisiológicas y psicológicas, a lo largo de los continuos que pueden ir de la euforia a la depresión, de la energía al

¹⁵ Véase Lonergan (2001: 36-39).

cansancio, de la tensión a la calma. Las tendencias son percepciones de una necesidad que busca ser satisfecha. Es verdad que cuando sentimos hambre buscamos comer; cuando comemos, la sensación desaparece. Esta sensación no presupone o surge a partir de una percepción, imaginación, o representación de la meta. Simplemente la sentimos. Somos conscientes de ella, pero no con una consciencia intencional como la que acompaña las operaciones deliberativas. Así podemos hablar de un buen estado de ánimo o de una sensación de ansiedad. No son sentimientos que tiendan a un objeto; tienen una causa que, una vez eliminada, hace que desaparezcan. Estas sensaciones pueden ser tan acuciantes que obstaculicen el surgimiento de una pregunta para la evaluación de acciones posibles, o todo lo contrario, pueden dispararla por esa misma urgencia; pero no desempeñan ningún papel en el proceso de deliberación.

Sentimientos de respuestas intencionales

Una respuesta intencional, para Lonergan, es una reacción espontánea, visceral, un sentimiento de aprobación o desaprobación respecto de algo. Son intencionales en el sentido de que apuntan significativamente hacia algo, tienden a algo, lo hacen virtualmente presente, lo reconocen (Cronin, 2006: 260.) Son sentimientos de amor, de odio, de apetito por algo concreto. Están dirigidos hacia un objeto, una persona, un suceso. No es el mismo sentimiento el tener hambre porque no se

ha comido, lo cual es más una sensación que un sentimiento, del apetecer un plato de fideos; el primero tiene una causa pero no está dirigido especialmente a ninguna comida, mientras el segundo se dirige explícitamente a un tipo de alimento. Estos afectos, estos sentimientos de respuestas intencionales pueden llamarse, con toda propiedad, "deseos". Lonergan, y Cronin después de él, distinguen dos tipos importantes de deseos: el deseo por lo agradable y el deseo por convertirnos en mejores personas, es decir, la "respuesta intencional al valor moral". Ambos deseos pueden complementarse o contradecirse, como veremos a continuación.

Deseo de lo agradable

En la unidad de la persona humana, podemos distinguir un estrato sensitivo, el ámbito de las capacidades, necesidades y actividades que compartimos con muchos animales. En este nivel, experimentamos la concreción del principio del placer y el dolor. Algunos neurofisiólogos han asociado estos sentimientos con algunas zonas del cerebro, especialmente activas alrededor del enojo, el miedo, la repugnancia y la huida o la agresión. Pero también se encuentran en este nivel la socialización, el placer de estar reunidos, de formar parte de un grupo, los instintos de cooperación de muchos animales. Le corresponde a este nivel una consciencia empírica, un cierto sentido de identidad, de pertenecer a una especie y aun de ser

un sujeto individual dentro de ella. Ya hemos indicado que Lonergan llama a este ámbito la “configuración biológica de la experiencia”.¹⁶

Repitamos que la sensibilidad humana, siendo compartida con estos animales, se encuentra sin embargo asumida en una consciencia distinta:

La sensibilidad humana quizá sea estructuralmente similar a la de los animales, pero los sentimientos sensibles están abiertos a una diferenciación enorme, a una especialización, redireccionamiento, subsunción, sublimación, transformación en el contexto de un humano en pleno funcionamiento... Así que la sensibilidad humana es la sensibilidad animal transformada por el nuevo contexto de actividades y normas operativas en el ser humano. (Cronin, 2006: 283—284.)

La respuesta intencional a lo agradable o desagradable, a lo satisfactorio o insatisfactorio, permanece en el ámbito de lo que puede percibirse y entenderse, pero no puede considerarse una actividad inteligente (“es inteligible pero no inteligente”, anota Lonergan, 1999: 773). Además, indica Cronin (2006: 261), tiende a ser superficial, de corta duración y transitoria.

Respuestas intencionales al valor

Más profundas y poderosas que la espontaneidad natural de las respuestas a lo agradable o desagradable, las respuestas intencionales al valor deben formarse en

¹⁶ Hauser (2006) abunda en el análisis de investigaciones psicológicas, etológicas y neurológicas que constatan y relacionan estos sentimientos de respuesta intencional en los animales y los humanos.

las personas. Se refieren, como se ha mencionado, al deseo de alcanzar el bien, de realizar lo bueno. Este deseo, prescindiendo del significado cultural y psicológico del bien, es universal, permanente, transcultural y lo experimentamos antes de cualquier concreción en la búsqueda de un bien en especial. Como sentimiento, es espontáneo; pero dejarse conducir por este deseo básico es lo que va formando el carácter moral de una persona.¹⁷ El desarrollo moral, escribe Cronin, “es en gran medida cuestión de aprender a sentir placer en la bondad; es un entrenamiento de los afectos” (Cronin, 2006: 287). Estos afectos son motor del juicio de valor, como hemos dicho; la respuesta intencional al valor es el componente afectivo del proceso de deliberación. El significado que Lonergan y Cronin adjudican al término “responsabilidad” surge de esta tendencia: somos moralmente responsables en la medida en la cual tomamos decisiones habiéndonos dejado llevar en nuestro proceso de deliberación por esta respuesta intencional al valor, por el mero deseo de ser buenos. Al reverso, somos irresponsables en la medida en la cual nos dejemos llevar por el deseo sensible de satisfacción, por la respuesta intencional a lo agradable.

La palabra “responsabilidad” tiene también otros significados en el lenguaje común, por ejemplo al indicar la capacidad para reconocer y aceptar las

¹⁷ Véase otro enfoque de la misma noción en Puig (1996).

consecuencias de un acto, o el hábito de llevar a cabo las obligaciones inherentes a una función, o bien a la capacidad de reconocer los motivos por los cuales se ha actuado. Llamamos así “responsable” a una persona que ha causado algún daño, o a una que cumple habitualmente con sus deberes, o también a quien puede responder a los cuestionamientos sobre su actuación. Aquí estamos empleando el término en un sentido que, si bien abarca los mencionados en este párrafo, emana de la consideración moral del proceso de decisión.

Cronin pone mucho cuidado en advertir que la respuesta intencional al valor no nulifica la tendencia al placer, sino que le da nuevo sentido, la posibilidad de corresponder al nivel evolutivo humano, asumiéndolo en una dimensión moral de la existencia. Es verdad que, en algunas ocasiones, la orientación al bien moral exige algún grado de sacrificio en cuanto a la satisfacción del deseo de placer. Sufrimos, en estas ocasiones, con miras a un bien moral. Pero en una decisión responsable, el placer sensitivo no necesariamente se evita ni se desprecia; puede orientarse hacia el placer de hacer el bien.

2.10 La unidad de los componentes

Con el propósito de analizar las operaciones involucradas en la conformación de un enunciado sobre lo bueno, sobre lo conveniente o lo correcto de una acción, hemos distinguido las operaciones cognoscitivas que llevan a la formulación del

juicio, los deseos afectivos que lo conducen hacia la satisfacción personal o hacia el verdadero valor moral de la acción (que no excluye tal satisfacción, pero la redimensiona). Sin embargo, nuestra experiencia no es dicotómica; nos preguntamos, nos vemos motivados y buscamos la respuesta sobre qué hacer, en un proceso integrado de una persona única. Al encontrarnos con una disyuntiva, se dispara espontáneamente la pregunta de conocimiento: ¿cuál es la mejor posibilidad, la más valiosa, la más buena?, acicateada por el deseo puro de lo bueno, por la respuesta intencional al valor. El deseo de conocer qué es lo bueno no se separa del deseo de verlo realizado; ambos deseos son respuestas intencionales, una hacia la verdad, otra hacia el valor.

Por otra parte, los juicios de valor y los juicios fácticos son motivados, orientados y, en definitiva, encuentran el criterio para ser verdaderos en la respuesta intencional que los origina. "El deseo puro de conocer" llama Lonergan a la respuesta intencional a la verdad, que empuja desde el inicio cualquier pregunta concreta sobre qué es lo que percibimos, cómo es, qué leyes lo rigen, etc. "El deseo puro por el valor" o, como lo llama Doorley (1996), "el deseo puro de elegir el bien," sería el sentimiento equivalente en el caso de los valores, que empuja desde el inicio cualquier pregunta concreta sobre si ésta o aquélla será una buena acción.

El tema central de estos párrafos es que una decisión responsable no es meramente intelectual, sino también afectiva. No son los afectos quienes eligen el valor, ni tampoco es la razón aislada. La elección por una línea de acción como la que realiza un valor deseado, es afectiva tanto como intelectual. Pero ni lo intelectual ni lo afectivo bastan para tomar una decisión. Veamos esto con mayor detalle.

2.11 De la deliberación a la decisión: la libertad

¿Cómo, entonces, pasamos de la deliberación a un juicio quizá tentativo sobre lo que conviene hacer y a la decisión de llevarlo a cabo? Entra en juego, entonces, la libertad humana, la fuerza plena de ser coherente entre lo que pensamos y hacemos, el deseo de hacer el bien como algo inherente a nuestro ser humano, el dinamismo que nos lleva a construirnos como personas en sociedad. En definitiva, realizamos un acto de voluntad.

Todas las afirmaciones presentadas en los párrafos anteriores suponen que, al menos en algunas ocasiones, decidimos. Desde luego que, como anota Lonergan (1999: 703), "Si se da el caso de que descubrimos la existencia de actos libres de la voluntad, al menos no se dará el caso de que descubramos que todos los actos de todos los hombres son libres." Pero al menos en algunas ocasiones ¿realmente tomamos decisiones, en verdad elegimos entre acciones alternativas, o nuestros

actos están plenamente determinados por las circunstancias externas, por nuestra situación psicológica, por la presión social, por nuestra educación, nuestra historia y cultura y, en definitiva, por nuestra información genética? O quizá las decisiones que tomamos sean mera ilusión en una realidad en la cual todo se debe a la casualidad, gobernada por leyes probabilísticas de combinaciones químicas.

Que nuestras acciones estén predeterminadas ha sido afirmado por algunos filósofos¹⁸ y psicólogos;¹⁹ que sean producto del azar, por algunos neurofisiólogos contemporáneos, para los cuales toda nuestra actuación se explica por interacciones químicas en nuestro organismo, sobre todo en el área cerebral.²⁰

Ambas posturas, sin embargo, ceden ante un análisis lógico y, sobre todo, contradicen nuestra experiencia vivencial, al no corresponder con el contenido de nuestra consciencia. Profundicemos un poco.

Afirmar que todas nuestras decisiones están completamente determinadas por algunas causas, ya sean psicológicas, sociales, culturales o de cualquier índole (incluso genética), conlleva una contradicción. Porque si una decisión está determinada por varias causas, cada una de esas causas estará, a su vez,

¹⁸ La historia del pensamiento filosófico suele citar a Hobbes (1651) como precursor de esta postura.

¹⁹ Los más conocidos pertenecen a la escuela conductista, como Pavlov (1927) y Skinner (1938).

²⁰ Véase Hauser (2006).

determinada por otras; cada una de éstas por otras más y así en sucesión creciente de ramificaciones sin fin. Esto es lo mismo que afirmar que, en definitiva, no pueden conocerse todas las causas de una decisión; no por una cuestión de tiempo, de inteligencia o de recursos: es simplemente imposible, pues cada vez que llegáramos a determinar un conjunto de causas, nos veríamos en la necesidad de determinar otro conjunto anterior y mayor. Concluir que una decisión está determinada por un conjunto de causas que se pierde en una regresión infinita, es un sinsentido que conduce a afirmar que no pueden determinarse las causas de una acción, lo cual parece contradecir precisamente lo que quería concluirse. El proceso de decisión podrá estar enormemente influido por las circunstancias; pero una decisión nunca surge plenamente determinada.

Queda entonces una aparente alternativa: una decisión no está determinada, sino todo lo contrario: es llanamente azarosa. No tiene una causa que pueda entenderse. La casualidad, diría esta alternativa, es la que explica el haberse decidido por una y no por otra acción. Las páginas anteriores, sin embargo, denotan la vacuidad de esta postura. No apreciamos que una situación debe cambiar por mero ejercicio probabilístico; lo hacemos porque la situación no corresponde con lo que pensamos que debería suceder. Tampoco seleccionamos, ordenamos, jerarquizamos y relacionamos los datos sin ton ni son en un ejercicio de prueba y error; lo hacemos usando nuestra habilidad para llegar a la

comprensión; no verificamos que hemos comprendido como si emprendiéramos un nuevo asunto por casualidad, sino precisamente porque hemos entendido la situación y queremos constatar que hemos comprendido adecuadamente. Por último, no valoramos una acción por encima de las demás de la misma forma que hubiéramos evaluado cualquier otra como la mejor. El proceso de decisión está claramente dirigido hacia el compromiso con la acción que lleguemos a valorar como la correcta. Y esto no es azaroso.

Por último, algunos pensadores, desde Epicuro hasta los modernos emotivistas,²¹ han aventurado la idea de que, en el fondo, todas nuestras decisiones son meramente afectivas. Para éstos, la inteligencia juega con las razones a favor y en contra de llevar adelante alguna acción pero, al final, elegimos realizarla cuando nuestros sentimientos se inclinan hacia ella. Ya hemos establecido la importancia de los sentimientos que acompañan y matizan el camino de decisión. Proponer que éstos son los únicos que conducen o culminan el proceso, sin embargo, es estar en poco contacto con la experiencia de decidir. Porque cuando alguien selecciona y organiza los datos, los jerarquiza y relaciona, están presentes sentimientos, valores y prejuicios; pero el proceso es, por definición, intelectual; estas operaciones son cognoscitivas, no afectivas y están conducidas por la inteligencia. Y así del resto de

²¹ Véase Cronin (2006: 40 a 48)

las operaciones intelectuales. Desde el inicio del proceso, podemos observar que éste tiene un componente afectivo, pero el proceso no sólo está configurado por los sentimientos. El que arriba hayamos podido exponer las operaciones intelectuales por sí mismas no surge de un subterfugio retórico; realmente podemos observar estas operaciones funcionando al decidir, y en verdad podemos advertir cuándo las llevamos a cabo a satisfacción o cuándo las obstruimos o desviamos, porque ellas tienen sus propias reglas, su propia manera de realizarse bien o mal, prescindiendo de las operaciones afectivas que las acompañan. Este componente intelectual sigue presente en el momento de la decisión. La experiencia de decidir no se identifica con el abandono de la razón ante el sentimiento.

Pero entonces ¿qué explica que lleguemos a una decisión? ¿Cuál es, en definitiva, la causa? ¿Qué sucede entre el momento en el cual afirmamos que una es la acción correcta, y el momento en el cual nos decidimos por ella? Como se ha establecido arriba, la causa de este paso de la valoración a la decisión somos nosotros. Lo que ocasiona que nos decidamos es que somos seres que decidimos. No hay más causas. Reiteramos una vez más: lo que termina el proceso de decisión, es nuestra decisión. No hay en medio nada más que entender. Percibimos, comprendemos, valoramos y decidimos. Nosotros somos la única

explicación. Esta posibilidad de elegir entre dos acciones alternativas es, precisamente, nuestra capacidad para actuar en libertad.

Queremos hacer lo correcto, así que nos comprometemos a ello. Lonergan asevera escuetamente: “decidir es un acto de volición” (Lonergan, 1999: 707). Podemos decir, con Lonergan y Cronin, que la causa de la decisión es la persona misma y no puede encontrarse ninguna causa externa a ella que determine completamente su decisión. La libertad está limitada por factores físicos, fisiológicos, psicológicos y sociales; pero dentro de estos límites circunstanciales, la persona decide dar un “sí” o un “no” a la acción propuesta. No tiene sentido tratar de comprender esto como comprendemos un fenómeno físico, encontrando las causas externas que lo determinan.

Permitásenos abundar un poco en el análisis que realiza Lonergan sobre el proceso de deliberación y la decisión que posiblemente se sigue.²² En el centro de su argumentación, este autor coloca el tema de la libertad humana. Evidentemente, si el cúmulo de determinaciones sociales, materiales y psicológicas nos conduce necesariamente a seleccionar una acción, entonces no somos libres y, en realidad, no decidimos nada.

²² Véase Lonergan (2001, en especial las páginas 711 y siguientes).

Pero una decisión, como se ha indicado y se repetirá más adelante, no puede explicarse aduciendo causas en el nivel psicológico, intelectual, social o material. Estos niveles, como se menciona en la Introducción de este escrito y se aclarará aún más al inicio del capítulo 3, no alcanzan a dar cuenta cabal de la plena realidad humana, específicamente esta realidad de la elección entre dos acciones posibles.

Recuerda Lonergan los que ha llamado los “niveles de nuestra consciencia” presentados aquí hace algunos párrafos. Así como en el nivel de la inteligencia nos damos cuenta de que entendimos a partir de los datos con lo cuales nos habíamos encontrado, en el nivel de la reflexión nos damos cuenta de que estamos verificando aquello que hemos entendido. Esto puede formularse, en términos lonerganianos, como que la consciencia inteligente comprende el contenido de la consciencia empírica y la consciencia racional evalúa el contenido de la consciencia inteligente. Cada nivel *subsume* el anterior en una nueva estructura, en la cual se añaden componentes y se redefinen las relaciones entre ellos.

Aplicado al ámbito de la acción, la experiencia racional no basta para tomar una decisión. En el nivel racional llegamos a aclarar cuáles son los cursos posibles de actuación y llegamos a valorar, al menos tentativamente, cuál sería la mejor de

estas posibilidades; pero queda abierta la posibilidad de que decidamos hacer o no lo que evaluamos como mejor.

Es necesaria la ocurrencia de un nivel superior de consciencia: la constatación de que estamos ante una disyuntiva y de que podemos optar por seguir nuestra tendencia espontánea a la consistencia en nuestras operaciones. Como se ha indicado, es el momento de atender a nuestra tendencia a actuar conforme pensamos, o rechazar esta intencionalidad. Es el momento de la decisión.

Este nivel de consciencia se coloca por encima de los anteriores. El nivel racional, repetimos, no basta. Está en juego nuestra propia integridad. La consciencia es ahora de nosotros mismos, nuestra historia, nuestros deseos, nuestras tendencias, la construcción irrepetible e irrenunciable de nuestra propia vida humana. Un nuevo proceso de *subsunción* integra los niveles anteriores en uno más elevado: el de la *autoconsciencia responsable* en el cual podemos querer llevar a cabo aquello que nos realiza como personas u obliterar, reprimir, rechazar esta tendencia. En el ámbito de esta consciencia suprema de nosotros mismos, decidimos.

Este nivel no puede explicarse con las categorías y los conjugados de los niveles anteriores, subsumidos en este nivel más elevado, de la misma manera que los conjugados químicos no pueden explicar la realidad biológica. Ni el ámbito psicológico, ni el cultural, ni el social ni las circunstancias ni nuestra historia nos

determinan. Todo esto nos limita o rompe límites, nos presenta retos y dificultades o nos fortalece y presenta posibilidades innovadoras. Pero no nos determina por completo. Podemos elegir. Somos esencialmente libres y al construirnos como personas humanas a través de nuestras decisiones, vamos conquistando, en ocasiones penosamente, la actualidad de nuestra libertad.

Siendo libres, podremos entonces hablar de responsabilidad moral. Nuestras decisiones (al menos algunas de ellas) se insertan en este horizonte. Sigamos ahora la argumentación de Brian Cronin quien, por su parte, dedica el capítulo 7 de su obra al proceso de la decisión. Comienza por hacer notar que aun en un juicio sólo fáctico, es decir, no encaminado a tomar una decisión, se encuentra ya presente una muy importante decisión: la instrumentación de la decisión por encontrar la verdad. Por otra parte, si bien hay muchos tipos de decisiones, el centro de este capítulo lo conforman las decisiones morales, las que involucran el desarrollo personal y social, las que surgen en el horizonte de lo bueno, de la búsqueda de los valores que nos constituye como personas.

El autor disipa entonces algunas confusiones comunes que a continuación punteamos:

Decidir no es:

- El juicio de valor. De hecho, puede uno seguir o no el dictamen del juicio.²³
- Realizar una acción. Puede uno decidir hacer algo y realizarlo tiempo después, o no realizarlo.
- Desear vagamente un resultado. Decidir es desear ponerse en acción.
- Tampoco es un conjunto de ideas inertes, ni imaginaciones espontáneas, ni simplemente desear que algo sucediera.

Decidir sí es:

- Decir "sí" o "no" a una posible línea de acción.
- Inherente a la vida humana. Vivimos decidiendo.
- Un elemento extrínseco pero necesario para que se dé el juicio de valor.

El juicio de valor es impulsado y se dirige hacia el compromiso con el valor.

²³ En el capítulo 8 de su libro, Cronin (2006) incluye en la noción de "juicio de valor" el compromiso anticipado con la acción. Aquí distinguiremos el juicio como enunciado (posiblemente preverbal) y la decisión como fruto de la voluntad de llevar adelante lo que dicho enunciado ha juzgado conveniente.

- Libre. "Una definición correcta y suficiente de 'libertad' es la capacidad de asentir o disentir de una línea de acción." (Cronin, 2006: 335.)

A partir de estas aclaraciones, Cronin continúa precisando que la causa originaria de la decisión es la persona, como se ha indicado arriba. Por eso los valores morales están cercanamente identificados con el valor de la persona. Acota también que la decisión tiene importancia moral por sí misma, prescindiendo de que se lleve a cabo la acción.

Respecto del desarrollo en la vida de una persona, ya se anotó que las decisiones surgen desde la infancia y van diferenciándose durante la vida. De aquí la importancia de la educación moral. "Así como necesitamos aprender a actualizar la potencialidad de nuestro poder de entender y conocer, también tenemos que aprender a actualizar nuestro poder de tomar buenas decisiones." (Cronin, 2006: 352.)

Se pregunta Cronin si puede uno realmente entrenar a las personas en una "buena voluntad universal," si se puede educar a la gente a escoger habitualmente los valores más allá de las satisfacciones. Responde afirmativa pero cautamente:

Sí es posible, si la persona tiene la voluntad inicial de cooperar, si la persona está dispuesta a hacer el esfuerzo, si la persona ya valora la [buena] voluntad universal... No tenemos garantías de éxito a menos que el deseo venga de [esa persona]. (Cronin, 2006: 354.)

El deseo es por hacer lo correcto, por “hacer el bien y evitar el mal,” como versa el antiguo aforismo. Está latente en todos nosotros y podemos actualizarlo si así lo decidimos, podemos convertirlo en una forma de vida. También podemos reprimirlo, podemos optar por el mal.

Una nota: por lo expuesto hasta aquí, podemos afirmar que la expresión “decisiones libres” es un pleonismo, al menos en el caso de los humanos. En realidad, o podemos decidir ante acciones alternativas, o no podemos. Si nos constriñen de tal manera las leyes, las personas, las costumbres o los traumas psicológicos, que no tengamos la posibilidad de elegir, esto significa que, en esas circunstancias, no podemos ejercer nuestra libertad. Toda decisión es libre o no es.

2.12 La opción por el mal

Como se mencionó antes en este escrito, Cronin admite que todas (o al menos muchas de) las decisiones involucran algún nivel de riesgo, ya que no podemos predecir todo. Dentro de este riesgo, podemos de alguna manera distinguir una decisión moralmente buena de una mala. Ya se ha mencionando el criterio fundamental: tomamos una buena decisión, desde el punto de vista moral, cuando nos dejamos guiar por nuestro deseo de hacer el bien, es decir, cuando optamos por el valor por encima de la mera satisfacción con lo agradable y nos comprometemos en congruencia con el valor que descubrimos.

Todos hemos tomado decisiones apresuradas, equivocadas porque no pudimos contar con los datos necesarios para el proceso de deliberación. Pero ¿podemos desear directamente el mal? Lonergan opina que no y Cronin explica: sólo podemos escoger el mal bajo la apariencia de un bien; si seleccionamos un placer egoísta por encima de un verdadero valor, es porque en ese momento, dadas las circunstancias internas y externas, identificamos ese placer como algo suficientemente bueno como para buscarlo.

Más aún: el autor propone una descripción psicológica de la pendiente hacia el mal, de lo que llama la "decadencia moral" (Cronin, 2006: 371—377):

- i) No escogemos con suficiente fuerza la opción por el bien.
- ii) Comenzamos a sustituir los valores por las satisfacciones.
- iii) Racionalizamos, nos evadimos y nos damos por vencidos ante el mal.
- iv) Nos volvemos insensibles a los valores y sólo sensibles a nuestros deseos sensitivos.
- v) Entramos en el ciclo de la decadencia, "encerrados en nuestro mundito de satisfacción inmediata y de egoísmo."
- vi) Nos volvemos débiles, superficiales, volubles, pazguatos.

vii) Afectamos a otros. El proceso individual de la decadencia va haciéndose social.

La posibilidad o aun necesidad de decidir, en conclusión, es una de las condiciones necesarias para que suceda un buen juicio de valor; es lo que ocasiona que se lleve adelante el proceso para llegar a ese juicio. Decidir requiere entrenamiento, como lo requiere el conocer. Tenemos la tendencia hacia el bien y desarrollar esta tendencia nos va convirtiendo en buenas personas. Pero también podemos decidir dejarnos llevar por un proceso de decadencia que desemboque en la preferencia por el mal.

2.13 La universalidad del proceso

El sentido en el cual afirmamos que este proceso es "universal," no parece un asunto evidente. Ante varios ejercicios de presentación que hemos realizado frente a diversos públicos, algunas de las reacciones han sido de suspicacia. "Debe tenerse mucho cuidado con estas generalizaciones de que todos decidimos así," nos indicó un participante en un simposio dentro del IV Congreso Internacional de Investigación Educativa, en la ciudad de Mérida, Yucatán, el mes de noviembre de 2007. "Por ejemplo," prosiguió, "en muchas comunidades indígenas no se decide así; quienes deciden son los ancianos."

La respuesta a esta inquietud puede parecer sencilla, ya que de todas formas, cuando eso fuera verdad, esos ancianos, al decidir, lo hacen de la manera señalada. Pero es una clara indicación de la dificultad en aceptar una afirmación tan rotunda como la involucrada en una pretensión de universalidad, sobre todo en esta época en la cual la validez del conocimiento científico ha sido tan debatida y reducida a la de meros acercamientos tentativos, parciales y provisionales, en espera de una ineludible *falsación*,²⁴ es decir, del encuentro de evidencias que muestren la falsedad del conocimiento antes afirmado como verdadero, que no puede explicar esos datos con los cuales antes no se contaba.

Otros casos presentan mayor dificultad. ¿Qué sentido tendría, por ejemplo, formular el modelo de un proceso que se aplique igualmente a una persona sana que a otra con el síndrome de la amnesia anterógrada, manifestada en la pérdida de memoria episódica? Si esta persona es incapaz de recordar lo que sucedió el día anterior y por tanto, en caso de que llegara a tomar una decisión, no podrá apreciar sus implicaciones al día siguiente, parece claro que deberíamos analizar sus procesos desde otra óptica ya que, en definitiva, muchas de sus supuestas decisiones serán por completo vacuas.

²⁴ Siguiendo a Popper (2004).

En todos los casos, podremos encontrar una salida ingeniosa de manera lógica; pero en el fondo de esta inquietud está la objeción primordial: ¿Podremos aseverar algo sobre la manera en la cual otra persona opera en lo íntimo de su experiencia interna? ¿Qué derecho tenemos para afirmar que todos los humanos procedemos siempre estructuralmente igual, cuando nos resulta imposible observar directamente siquiera el funcionamiento interior de uno solo?

La propuesta de universalidad del proceso de decisión tiene aquí otro significado. Esta propuesta es una invitación. Es verdad que no podemos observar directamente el interior de otra persona; lo importante es que observamos el nuestro propio. Somos espectadores privilegiados del contenido de nuestra consciencia, en sus cuatro niveles. Proponer que todos los humanos operamos así en todas nuestras decisiones razonadas, es un exhorto a que el lector o la lectora hagan lo propio. En su experiencia, al haber tomado o al estar tomando una decisión ¿experimenta el funcionamiento de esas operaciones afectivas e intelectuales? ¿Podrá advertir otras que no se han considerado aquí? ¿Sus operaciones se relacionan de forma en algo distinta a la sugerida en los párrafos anteriores? ¿O la descripción de los párrafos anteriores se ajusta a su propia experiencia? Ésta es la invitación, éste es el reto. La universalidad cobra sentido en la medida en la cual el lector se apropia de sus propias operaciones.

2.14 Las decisiones, el progreso y la decadencia

Las decisiones libres de los grupos humanos son motor de progreso y decadencia en la historia. De aquí surge la importancia de programas educativos que promuevan el desarrollo de capacidades y hábitos que conduzcan el desenvolvimiento del proceso de valoración moral de manera cada vez más atenta, inteligente, reflexiva y responsable en esos grupos.

Bernard Lonergan (2001: 57—60) formula esta postura. Este autor afirma que el desenvolvimiento particular del proceso universal de valoración involucra sesgos grupales que conducen el avance histórico y promueven una dialéctica insuperable de progreso y decadencia.

Al clarificar este tema, ese autor hace énfasis en la dinámica que produce el devenir histórico y, para esto, recupera algunas de las ideas ya expuestas aquí. Las decisiones de una persona o de un grupo se encuentran limitadas por gran cantidad de determinaciones, pero no pueden estarlo de manera absoluta porque esto contradiría la finitud de cualquier cadena de causas y efectos. Por otra parte, una decisión, y la acción que se deriva de ella, tampoco determinan de manera absoluta su efecto, pero sí modifican la probabilidad de que surja una u otra realidad. El autor llama a esta probabilidad “emergente”, en el sentido de la probabilidad de surgir que tiene uno u otro acontecimiento. Rechazando el

mecanicismo de algunas corrientes filosóficas y científicas, y sin abrazar la utopía de un libre albedrío pleno que conduciría totalmente el curso de los acontecimientos, la noción de probabilidad emergente explica la importancia de las decisiones de los grupos humanos en el cauce de la historia.

Conclusión

¿Cómo damos, en definitiva, el paso de la deliberación a la decisión? Para Bernard Lonergan, el criterio último para responder esta pregunta se encuentra en la propia experiencia, en el sujeto que somos al decidir y en los datos que esta experiencia ofrece a nuestra consciencia. En palabras de Cronin, a propósito de si somos verdaderamente libres al decidir:

Desde el principio del texto hemos tratado de desarrollar una ética basada en la autoapropiación, es decir, basada en atender a la experiencia de la vida moral, en entender los elementos involucrados en una elección, en la decisión y la afirmación de la verdad o falsedad de estos elementos. Hemos venido usando un método empírico expresado sencillamente como una teoría verificada en casos concretos. Hemos notado cómo el conocimiento basado en datos de la consciencia difiere del conocimiento basado en datos de los sentidos; en otras palabras, cómo la interioridad difiere de la teoría normal. Aquí nos interesa específicamente una captación correcta del significado real de la libertad. ¿Cómo encontramos la respuesta excepto (1) atendiendo a nuestra propia experiencia, (2) pensando nuestra noción hasta el final y entonces (3) verificando esto con un retorno a los datos? (Cronin, 2006: 369.)

Las lecturas mencionadas en este y el siguiente capítulo seguramente esclarecen nuestra experiencia personal. Ésta nos indica que, cuando no existe urgencia en la

decisión, dentro de todas las consideraciones intelectuales que uno va realizando, en medio de los *pros* y los *contras* que va uno determinando como características de varias acciones posibles, los sentimientos van inclinándose hacia alguna de ellas. Estos sentimientos dependen de nuestra historia personal tanto como de nuestras expectativas en la vida y pudieran analizarse ampliamente desde la perspectiva de la Psicología. Si se encuentran en línea con nuestra realización personal, con esa respuesta intencional al valor de la que hablan Lonergan y Cronin, nos conducen a una buena decisión, no desde un punto de vista pragmático sino moral; si van en contra o más bien son sentimientos sin mayor horizonte que el placer egoísta, nos desvían de una decisión moralmente buena. De cualquier forma, llega un momento en que los sentimientos se asientan alrededor de la captación intelectual de lo que conviene hacer. Sigue entonces una nueva consideración de ventajas y desventajas, riesgos, retos y posibles implicaciones. La deliberación confirma o rectifica el enunciado de valor. La voluntad lo consolida en una decisión. Las acciones subsecuentes realizan el compromiso de esa decisión.

Hemos indicado algunos de estos sentimientos, que determinan el desenvolvimiento del proceso de decisión. Son sentimientos que podemos observar en nosotros mismos o verificar, a través de momentos de diálogo profundo, que se encuentran presentes en otros. Estos sentimientos, como se ha hecho notar, están

presentes desde el principio, en la percepción que dispara el proceso cognoscitivo y afectivo. Cuando tomamos una decisión, entran en juego los sentimientos originarios del deseo de la verdad y del bien, y los sentimientos intencionales que van afectando todo el proceso hasta que por nuestra voluntad lo damos por terminado.

Cada evento de decisión, entonces, puede narrarse después de sucedido, pero nunca explicarse por completo. Podemos ofrecer las razones que parecen habernos inclinado hacia la alternativa seleccionada, pues escogimos abrazar una u otra acción de manera razonable porque efectivamente consideramos la situación, las posibles consecuencias, las alternativas, la coherencia con nuestros principios, con las costumbres, con las expectativas de uno mismo y de los demás... de manera razonable, pero nunca sólo racional. Asimismo, podemos recuperar de la memoria los sentimientos que fueron impulsando o quizá sesgando el proceso, el cual se desarrolla envuelto en sentimientos, pero nunca de manera sólo afectiva. Pudiera sonar tautológico, pero el paso de la deliberación a la decisión, supuesto un juicio al menos tentativo, es la decisión misma. Damos el paso de la deliberación a la decisión, decidiéndonos. No hay más que entender.

3

LAS DECISIONES RAZONADAS

Una vez presentado el análisis de Lonergan y Cronin sobre el proceso de decisión, vale responder a unas preguntas formuladas implícitamente en la introducción a este escrito: ¿Aporta algo el análisis filosófico, más allá de los estudios psicológicos? Comenzaremos por presentar la respuesta, que sustenta la elección metodológica realizada. En seguida, precisaremos el tipo de decisiones al que atendimos y prepararemos la presentación de los resultados del estudio empírico.

3.1 Notas epistemológicas

Una decisión sobre lo que es correcto depende de las circunstancias en las cuales se origina la necesidad de decidir. En ellas confluye la determinación cultural y psicológica de sujetos y de grupos de personas. Sin embargo, dentro de estas determinaciones y circunstancias, quienes deciden son seres humanos, y como tales funcionan con estructuras estables y universales. Por esto, para estudiar el desenvolvimiento del proceso de decisión, conviene partir de un horizonte que identifique el proceso universal que permanece presente en cualquier deliberación de cualquier humano, sean cuales fueran las circunstancias. Para esto, se ha

tomado una perspectiva multidisciplinaria evitando reduccionismos, al menos en lo que respecta al proceso de toma de decisiones. Autores como Fullat (2004), Puig (1996) y muchos otros, insisten en que, para comprender adecuadamente lo humano, habrá que superar el enfoque limitativo de las ciencias empíricas actuales y considerar que lo característico del género humano no puede reducirse ni a su animalidad ni a su racionalidad, sino enfocarse a su apertura ilimitada, a su perenne educabilidad.

La noción de objeto de conocimiento

El sentido común indica que vivimos en un mundo de objetos. Pudiera parecer ésta una noción demasiado intuitiva como para merecer mayor atención. Sin embargo, para comprender las características del objeto de este estudio será necesario hacer algunas puntualizaciones. Los siguientes párrafos siguen para ello el pensamiento de Bernard Lonergan en su libro *Insight* (1999), en especial en el capítulo 8: "Las Cosas".

En esta sección se hará notar la diferencia entre el encuentro con un objeto y la percepción inteligente del mismo. Se convendrá en decir que un sujeto se encuentra con un objeto al referirse a la experiencia que surge de la aplicación de los sentidos biológicos. Una persona humana realiza este encuentro de manera parecida a la de un cachorro que percibe una croqueta, la huele, lame y por fin

ingere. Lonergan (1999: 135) habla de “cuerpos” en este sentido, como “un punto focal de una anticipación y atención biológica extrovertida”. El humano y el cachorro distinguen, además, algunos cuerpos que no son auténticos (“no son reales”, escribe Lonergan) en el sentido de que no corresponden a la anticipación de los sentidos. Así se acercaría un cachorro a una croqueta de plástico: es verdad que hay algo ahí, pero no es una croqueta auténtica y el cachorro no la ingerirá.

El pensamiento humano no se conforma con este encuentro de cuerpos reales e irreales, auténticos o falsos. Procede a hacerse preguntas sobre dicho cuerpo y sobre el encuentro mismo, para llegar a entenderlos; sigue reflexionando, si es posible experimentando, lanza conjeturas e hipótesis y puede proseguir un intrincado método de conocimiento para llegar incluso a formular leyes que rigen al cuerpo con el cual se encontró en un inicio. Al final, ha captado lo que Lonergan llama una “cosa”, ya no el objeto de la experiencia inicial sensible, sino una unidad inteligible concreta.

El proceso no añade a los datos originales más que lo aprehendido por la inteligencia y afirmado razonablemente. Las afirmaciones pueden detenerse en lo meramente descriptivo, o puede continuarse el proceso hasta lograr afirmaciones explicativas científicas pero, para permanecer en la realidad física, siempre deben respetarse los datos originales o refinados mediante el uso de instrumentos

especializados. De no hacerse así, se terminaría con un objeto irreal, inconsistente junto a los datos que ofrece la realidad física. En este sentido, añadir a las características de un caballo la presencia y el funcionamiento de alas y largo cuerno, producirá una inspiración fructífera de muchas historias de hadas, pero no podrá considerarse a Pegaso, una cosa real.

Un *objeto de estudio*, en el sentido utilizado dentro de un proceso de investigación científica, se refiere a aquella unidad inteligible. Esta noción tiene varias implicaciones, una de ellas alrededor del estudio de los fenómenos humanos, especialmente sobre el proceso de toma de decisiones, como se verá más adelante.

En seguida, se aclarará cómo los objetos de estudio pueden clasificarse en diversos niveles y por qué las ciencias empíricas no alcanzan a dar cuenta cabal de lo humano.

La demarcación de las ciencias empíricas actuales

La Real Academia de la Lengua define “mesa” como un “mueble, por lo común de madera, que se compone de una o de varias tablas lisas sostenidas por uno o varios pies, y que sirve para comer, escribir, jugar u otros usos.” No se entrará aquí a analizar la precisión y completez de esta definición; sólo se advierte que

esta caracterización explicita componentes, materiales, textura, función de los componentes y función de la cosa. En el ámbito del conocimiento común, se determina una cosa listando sus características o propiedades e indicando las relaciones que guardan estas características entre sí. También resulta útil hablar de la finalidad o del uso y sería posible abundar en otras perspectivas que dejaran lo más claro posible aquello de lo cual se habla.

En general, las afirmaciones razonables que determinan una cosa forman un conjunto de características y un conjunto de relaciones entre estas características o de ellas con otros objetos, todo esto fruto del proceso racional esbozado arriba. Lonergan (1999: 119) llama “conjugados” a la composición de estos conjuntos de características y sus relaciones. Nos permitimos glosar algunas de las páginas de su obra en el siguiente ejemplo (véase Lonergan, 1999: 305—333).

Diferentes conjugados permiten clasificar las cosas desde distintas perspectivas. Es decir, que un mismo cuerpo de la experiencia sensible puede dar origen, a través del proceso racional, a diversos objetos de conocimiento, a diferentes cosas en el sentido lonerganiano. Se puede, por ejemplo, considerar todos los conjugados propios de un ser humano que forman parte del campo de la química: estaremos hablando de la química humana. Esto, sin embargo, no abarca todos los datos que ofrece la experiencia de encontrarse con un humano. Es más: algunos de estos

datos se presentan repetidamente, sin que el enfoque químico sea capaz de sistematizarlos. Veamos esto con un poco de detalle.

En efecto, la Química puede dar cuenta de todos los procesos fisiológicos, pero no puede explicar algunos eventos que parecen suceder regularmente; es decir, no cuenta con leyes que expliquen tal regularidad aparente. Se ve forzada, entonces, a descartar como recurrencias aleatorias o ininteligibles desde su óptica, todas las ocasiones en las cuales esos procesos se manifiestan en la procreación, en la comunicación interpersonal, o en la generación de las leyes que sustentan su misma teoría científica.

Para tomar en cuenta algunos de esos datos de la experiencia que se escapan del campo de la Química, se podría añadir a la lista de conjugados químicos algunos otros y formular leyes que reglamenten los eventos humanos correspondientes a ellos. La selección de estos datos queda sometida, en definitiva, al juicio del científico; pero si se realiza inteligentemente, podrá dar origen a nociones como la de "ser vivo" y a toda una disciplina dedicada a estudiarlo en cuanto a sus propiedades orgánicas. La noción de "ser vivo", así, sale del espacio de los objetos que puede conocer la Química y cae dentro de otro recinto, estudiado por la Biología.

Un ser vivo conserva todos sus atributos químicos, desde luego. Pero éstos son asumidos en un orden que permite conocer y explicar el objeto a través de nuevas leyes. Se ha generado una novedad irreducible al anterior objeto químico.

El estudio químico de los seres vivos también se ha transformado. La disciplina actualmente conocida como "Bioquímica" no se reduce a un simple apartado de la Química ni a la pura yuxtaposición de enunciados químicos y biológicos. El término "bioquímica" implica un enfoque nuevo, que comienza por la clasificación de algunos entes como vivos y pasa a estudiarlos desde las categorías y leyes químicas. Supone, entonces, la regularidad de los sucesos que la Química tiene que considerar meramente eventuales. Por mucho que se desarrollara la disciplina denominada "Química", nunca podría considerar como unidad de estudio a un ser vivo, porque la construcción de esta unidad requiere de la sistematización que, por definición, se escapa de su campo.

En cuanto el nuevo orden asume el anterior desde una óptica distinta, puede considerarse que se ha pasado de un nivel cognoscitivo a otro superior. En este sentido, "orden" y "nivel" resultan sinónimos. Como se ha visto, la necesidad del paso a un orden superior surge de la percepción de un conjunto de eventos que suceden regularmente, sin poder sistematizar racionalmente esa regularidad más que añadiendo conjugados y formulando nuevas explicaciones.

Puede afirmarse entonces, en este ejemplo de la Química y la Biología, que si se quiere comprender un suceso orgánico, no basta con explicitar los procesos químicos involucrados; es necesario encontrar causas y finalidades de su actividad vital.

La secuencia de órdenes o niveles no es necesariamente única, desde luego. Desde el punto de vista lógico, puede considerarse que, teniendo el conocimiento de un orden, un investigador podría añadir algunos conjugados y, si logra realizarlo con suficiente coherencia y completez lógicas, de manera que regularice lo que hasta entonces era tan sólo recurrente, llegaría a un nuevo nivel. Si otra persona decidiera añadir al primer orden otro conjunto de conjugados e igualmente lo hiciera con coherencia y completez, determinaría un orden superior distinto del generado por el primer investigador. Lo importante es que, en cualquiera de los dos casos, podría afirmarse que los órdenes resultantes son superiores al primero, aunque no pudieran compararse entre sí.

Una ciencia de lo humano

Continuando con la paráfrasis de Lonergan (1999) y aplicando lo dicho al ser humano, puede considerarse que el estudio de su fisiología no satisface al intelecto que percibe muchas otras regularidades sin poder explicarlas desde ese nivel. Podría entonces pasarse al estudio biológico de los humanos, al etológico y al

psicológico. En cada nivel se agregarán conjugados, se determinarán sus relaciones y se formularán leyes.

Para cada nivel quedarán algunos eventos regulares que no podrán ser sistematizados y que posibilitan el salto a un siguiente orden. En primer lugar, este proceso parece infinito, de manera que resultaría imposible llegar a un orden supremo después del cual no fuera posible añadir conjugados nuevos. En segundo lugar, puede observarse que siempre quedará en este paso de órdenes al menos un conjunto de eventos sin sistematizar: justamente, la misma aparición recurrente de esa cadena de esquemas explicativos aparentemente sin fin. Esta aparición no puede explicarse encontrando nuevas relaciones entre los conjugados propios de ninguna de las ciencias empíricas actuales, porque dichas formulaciones serían nuevos eventos sin sistematizar. En definitiva, siempre faltaría explicar el origen humano de las ciencias.

Hasta aquí se ha visto por qué las ciencias empíricas actuales no logran comprender lo humano como humano, ni pueden pretenderlo. Queda, entonces, la necesidad de avanzar a un orden superior a ellas, si esto fuera posible. Un nivel en el cual los atributos y sus relaciones configuraran un orden cerrado que diera cuenta de ese avance sin fin en la aparición sucesiva de órdenes de conocimiento. Esto se postula aquí como necesario, ya que la posibilidad alternativa sería

abandonar la tarea y considerar que lo humano es sencillamente ininteligible para la razón, de la misma manera que la Química se limita a afirmar que lo orgánico resulta ininteligible para su nivel.

El orden trascendental

El párrafo anterior delinea un reto difícil de superar, puesto que pide contener en conjugados y leyes, un conjunto de eventos de índole infinita. El mecanismo lógico para franquear este obstáculo ha sido aplicado por los matemáticos para analizar el valor de las series aritméticas. Podría decirse, con poco grado de propiedad, que se ha logrado extender la operación aditiva entre dos números, a algunas sumas infinitas. El procedimiento de solución de series infinitas ha podido formalizarse mediante la noción de límite.

Por ejemplo, puede afirmarse que $1/2 + 1/4 + 1/8 + \dots = 1$ porque, mientras más números se añaden a la serie, el resultado queda más cerca de 1. La serie tiende a 1. (Sin embargo, $1 + 2 + 3 + 4 + \dots$ no tiene solución, porque no existe un número al cual tienda la serie; mientras más números se añaden, el resultado es simplemente mayor.) El resultado de una suma infinita es, así, el límite de las sumas parciales de la serie, la cantidad a la cual tienden los resultados de las sumas finitas, si es que esta cantidad existe. Sobra decir que los matemáticos han logrado formalizar

en plenitud estas nociones a través de conceptos bien definidos y propiedades demostradas rigurosamente.

La genialidad del procedimiento informalmente relatado en el párrafo anterior, consiste en la solución de un problema antes irresoluble, mediante el salto a un orden superior: de la Aritmética se pasó, así, al Análisis matemático. Bernard Lonergan (1999: 48—55, 376—381) analiza con detalle este salto a puntos de vista más elevados.

Algo semejante han desarrollado algunos filósofos para afrontar el reto del conocimiento de lo humano. Entre ellos, el mismo Lonergan utiliza este método, al cual llama “trascendental”. En el fondo, dicho método consiste en determinar objetos de conocimiento a partir de las tendencias de ciertas operaciones humanas. La máxima afirmación metafísica de Lonergan es la definición de la realidad (concebida como todo lo que existe o es, “el ser en cuanto tal”), definición que este autor llama “de segundo orden”: “el ser es el objetivo de nuestro deseo puro de conocer” (Lonergan, 1999: 417). Tal definición deja intacta la apertura del conocimiento y la apertura del ser, ambas infinitas. Comprehende, así, el proceso potencialmente infinito del conocimiento humano.

De esta forma, se logrará afrontar exitosamente el reto planteado al final del apartado anterior, considerando al ser humano desde la perspectiva de su

desarrollo, de la falta de límites para su deseo de conocer, de su capacidad por conocer su mismo proceso de conocimiento, de la posibilidad de generar un orden en el cual se abarquen estas potencialidades infinitas.

Lonergan concibe el desarrollo humano como el despliegue orgánico, psíquico, intelectual y de toda la personalidad, que tiende sin cansancio hacia el perfeccionamiento siempre inacabado de sus potencialidades.

En esta misma línea de pensamiento, otros autores subrayan el carácter potencialmente ilimitado del humano, siempre en posibilidad de desarrollo. Octavi Fullat (2004) habla del *homo educandus*, el humano que debe (y puede) educarse sin terminación; Josep Puig (1996) fundamenta la construcción de la personalidad moral en la misma tendencia sin fin, hacia el sentido de la vida siempre en perfeccionamiento.

Todos estos autores indican la necesidad de superar las categorías, los métodos y las leyes de las ciencias empíricas actuales para comprender lo humano, a través de un orden de pensamiento crítico que utilice conjugados y formule leyes con las cuales abarcar esta dimensión infinita, esta carencia de límites, esta apertura a la trascendencia. Lo hacen desde diversas perspectivas, aduciendo distintas razones y a través de variadas formulaciones; Octavi Fullat afirma, por ejemplo, que: "Pensar que todo lo que se puede decir justificadamente sobre el hombre lo

cuentan únicamente las ciencias empíricas es una petición de principio, pero en ningún caso una actividad científica.” (Fullat, 2004: 31).

El mismo autor nos refiere la concepción del humano como “estructura de estructuras” presentada por Foucault, Lacan y Lévi—Strauss, al tiempo que Nietzsche o Sartre planteaban lo humano como un proyecto de existencia. En palabras de Lonergan: “En el caso límite del ser humano, el orden de lo inteligible da paso al orden de lo inteligente, y el sistema superior es remplazado por una fuente perenne de sistemas superiores.” (Lonergan, 1999: 331.)

Hay esperanza, entonces: el inteligente es inteligible. Podrá comprenderse el objeto (sujeto) humano fundando el conocimiento en el orden trascendental.

Enfoques en el estudio de las decisiones

Asumamos provisionalmente que una decisión consiste de un *enunciado*²⁵ sobre lo que debe o quiere hacerse, aunado a un *compromiso* con esa posible acción. Pueden distinguirse diversos enfoques en cuanto el estudio del proceso de toma de

²⁵ En el sentido gramatical del término. Véase, por ejemplo, el diccionario de la Real Academia de la Lengua: “Secuencia finita de palabras delimitada por pausas muy marcadas, que puede estar constituida por una o varias oraciones”. En sentido estricto, una decisión se toma prescindiendo de que se enuncie verbalmente.

decisiones, según el orden de conocimiento que adscriben. Tal distinción permitirá clarificar las fases de la presente investigación y la aportación de cada una.

i) El nivel psicológico, en la matriz de la ciencia normal, explica lo indirectamente observable de los movimientos internos del sujeto. Su punto de partida suele ser (aunque no en todos los casos) el comportamiento externo de sujetos disfuncionales; su método de conclusión es hipotético y el de verificación es lógico (buscando consistencia entre las hipótesis), empírico (con inducción incompleta, ya sea mediante instrumentos de recolección masiva de datos y análisis cuantitativos o a través de casos en los cuales la hipótesis impulsa un apoyo efectivo para el mejor funcionamiento del sujeto) e interpersonal (buscando consenso entre especialistas). Es el nivel de las ciencias empíricas, incapaz por su propia definición de abarcar la complejidad de lo humano, imprescindible para analizar su nivel de operación concreta. La *fundamentación empírica* de la cual se habló en los párrafos sobre los métodos de este estudio se refiere a este nivel de estudio.

ii) El orden filosófico responde a la pregunta por las condiciones últimas de esos movimientos. Aquí se asume el supuesto de que estos movimientos son inteligibles racionalmente, es decir, que es posible que la lógica racional los estructure de manera universal. El método de conclusión es la necesidad lógica y la verificación es lógica (buscando consistencia y completez de las hipótesis), personal

(confirmando en uno mismo la validez de las hipótesis) e interpersonal. En este orden se ha hablado del “proceso universal” de toma de decisiones.

iii) El orden numinoso responde a un peculiar tipo de decisiones y, como éstas, parte de la afirmación de un conocimiento intuitivo que abre el entendimiento a verdades no racionales de cuya veracidad se tiene constancia interna, relativa y particular, compartida sólo con otros cuya experiencia las avale. Su discurso es narrativo analógico, su método de verificación es interpersonal empático. Se utilizará como referencia para constatar que, en este orden como en los otros, una decisión involucra a la persona entera y es tanto intelectual como afectiva.

Cabe mencionar aquí que no se pretende defender que el orden numinoso sea superior al filosófico. Ambos, sin embargo, resultan superiores al psicológico al integrar todos sus postulados a través de conjugados que dan cuenta de realidades que escapan del campo de inteligibilidad del primero.

La tabla de la siguiente página esquematiza estos niveles u órdenes. Este estudio girará alrededor de los dos primeros enfoques. El primer objetivo específico, de índole filosófica, permitirá apreciar desde una atalaya adecuada los hallazgos del resto de la investigación, de corte psicológico, de manera que las orientaciones didácticas eviten caer en reduccionismos.

ORDEN	PUNTO DE PARTIDA	CONCLUSIÓN	VERIFICACIÓN
Psicológico	Comportamiento disfuncional	Hipotética	Consistencia + empírica + interpersonal
Filosófico	Movimientos internos racionalmente inteligibles	Necesidad lógica - ontológica	Consistencia + completez + personal + interpersonal
Numinoso	La experiencia personal que ofrece un conocimiento intuitivo	Narración analógica	Interpersonal empática

Tipos de decisiones

En cuanto al punto de partida, continuando con el proceso de decisión y atendiendo a las acciones que se siguen, pueden distinguirse tres tipos de decisiones. Cada uno podría estudiarse dentro de los diversos órdenes enunciados arriba.

a) Decisiones inmediatas

El primer tipo de decisión es traslúcido y aun resulta debatible si este tipo debiera incluirse entre las decisiones: simplemente se realiza lo que ya sabe uno que es conveniente o necesario, lo que “toca hacer”, como indica la expresión popular. La naturaleza de la situación hace innecesaria mayor reflexión y de manera automática se cumple con una obligación, se sigue una costumbre o se actúa de acuerdo a la experiencia anterior en ese tipo de situaciones.

En estos casos, de la percepción del acontecimiento que requiere una intervención, se pasa al reconocimiento de esa situación como una semejante a otra ya experimentada o una acorde con lo dictaminado por alguna regla o costumbre. Una vez constatado que efectivamente ésa es una situación tal, se selecciona, de la memoria o de algún código, la acción apropiada y se decide llevarla a cabo. Se trata de un problema cuya solución se tiene conocida y ante el cual se procede con un elevado grado de certeza.

b) Decisiones razonadas (o deliberadas)

No siempre se cuenta con la respuesta a lo que debe hacerse. La percepción de un acontecer que pide una respuesta, ya sea éste un acontecer puntual, frecuente o sistemático, dispara el proceso de deliberación que lleva a una decisión al

respecto. Más adelante se recuerda la estructura universal de este proceso y se fundamenta la base de los diversos estilos en su desenvolvimiento. El estudio que están presentando estas páginas construye el concepto de estilos de decisión, y lo hace a partir del desenvolvimiento de este tipo de decisiones.

Baste ahora con repetir que el proceso no es meramente intelectual, sino que involucra a toda la persona en el compromiso con la acción. Para describir este tipo de decisión, desde luego, habrá que hablar de la experiencia, la información y la lógica, pero igualmente de las capacidades intelectuales, sociales y personales, y aun el grado de desarrollo de la subjetividad de la persona que decide.

c) Decisiones numinosas

En algunas ocasiones, lo que está en juego es el sentido mismo de la vida de alguna persona. Frecuentemente, esa persona incluye en su proceso de deliberación el contacto con lo que Rudolf Otto (1958) acuñó como “lo numinoso”. El proceso de decisión numinosa deja entrar la combinación entre los dos tipos antes mencionados, entre lo inmediato y lo razonado, ambos con el matiz de la relación íntima con algo que cae más allá de nuestra experiencia posible. Esta relación no se produce exclusivamente en circunstancias religiosas, aunque en ellas se observa con mayor nitidez.

El enfoque adecuado para analizar este tipo de decisiones, como su nombre lo indica, es el del orden numinoso, mencionado arriba.

En efecto, el tercer tipo de decisión admite la posibilidad de que surja una decisión inmediata, en plena certeza, como fruto de una “iluminación mística”, sin la necesaria mediación de experiencias pasadas, códigos o costumbres. Pero también admite una deliberación razonada, sólo que ésta se aprecia únicamente en la perspectiva de una realidad mayor que se impone.

Un ejemplo de sistematización de este ámbito de decisiones lo ofrece Ignacio de Loyola, místico del siglo 16, en su opúsculo sobre los Ejercicios Espirituales (1534). Según el autor, se entiende por ejercicio espiritual “todo modo de preparar y disponer el alma para (...) hallar la voluntad divina en la disposición de su vida” (párrafo 1).

A un ejercitante dirigido así a decidir sobre la misión personal en cumplimiento de la voluntad divina, Ignacio propone diversos ejercicios que combinan la reflexión con las visualizaciones imaginativas de eventos históricos o míticos. A través de ellos, se espera que la voluntad de su dios personal manifieste al ejercitante cuáles son los designios para él. El resultado de estos ejercicios puede llevar a diversos escenarios.

Para cada escenario, el autor propone a su tiempo diversas actividades. Lo notable es la doble consideración: si una actividad comienza siendo afectiva, Ignacio insiste en que debe llevarse el resultado a la reflexión; si el comienzo es racional, el ejercitante debe pasar a analizar sus sentimientos antes de tomar una decisión. También en este tipo de proceso, la decisión final supone una combinación balanceada de operaciones intelectuales y afectivas.

Las técnicas formuladas en el instructivo de los Ejercicios Espirituales, tomadas en su dimensión psicológica, han sido retomadas por especialistas en toma de decisiones, en ámbitos administrativos, familiares o personales, como establece Stephen Covey en su libro *Primero lo Primero* (2002) y sus secuelas.

Los párrafos siguientes presentan una perspectiva desde la cual podrán analizarse diversas maneras de reflexionar sobre las decisiones importantes para una persona.

3.2 Los estilos de decisión

Ya se ha indicado que, para tomar una decisión, debe llegarse a distinguir entre varias posibilidades de acción. Una vez hecha la distinción, se puede seguir un camino de reflexión que desemboca en la afirmación de cuál de esas acciones resulta, según determinados criterios, la más adecuada para el fin que se

pretende, ya sea dentro de la tendencia al placer egoísta o de la tendencia al valor. La decisión se toma, por fin, cuando la persona se compromete a actuar de la manera que ha juzgado conveniente. Toda decisión, de esta forma, combina el juicio sobre lo que conviene hacerse y se encamina a esa acción mediante dicho compromiso. Sobra decir que se está utilizando aquí el verbo “actuar” en su sentido más amplio; la acción puede ser meramente interna, pudiera significar dejar de hacer algo o aun no hacer nada en un determinado caso. El capítulo anterior presenta en detalle este proceso, a partir del análisis del Bernard Lonergan. Retomaremos algunos de estos detalles, comentaremos el proceso desde la lectura de otros autores y llegaremos a una definición que permitirá orientar la fundamentación empírica y las propuestas pedagógicas de este estudio. En el capítulo siguiente, presentaremos el soporte experimental del trabajo teórico, desde la realidad de los alumnos. Comencemos por recolectar algunas proposiciones ya discutidas.

3.3 El proceso universal

Ha quedado claro que una decisión siempre comienza con la percepción de que una situación debe cambiar. La situación puede ser percibida sensiblemente, o a través de un recuerdo o una imagen. De cualquier manera, dispara un proceso porque ocasiona una incomodidad o inquietud en quien la percibe: la persona

siente que las cosas no deberían ser así. Desde luego, esta incomodidad depende del conjunto de percepciones y expectativas de la persona y puede no existir en otra; una situación resulta problemática para algunos, aunque a otros no les cause ningún deseo por modificarla. La manera de responder a la situación problemática puede conocerse de antemano o identificarse inmediatamente; también puede ser de tal naturaleza que lo conducente sea llegar a ella por procesos numinosos. En caso contrario, la incomodidad dispara la puesta en práctica de un conjunto interdependiente de operaciones afectivas e intelectuales.

De manera simplificada, podemos recordar que, una vez zarpado el proceso, clasificamos los datos de la situación, los jerarquizamos, buscamos sus relaciones: nuestra inteligencia juega con diversas posibilidades de estructuración, hasta que damos un salto cualitativo: hemos entendido tal situación. Después de este salto, podemos explicitar, al menos hasta un cierto nivel, la estructura relacional de los datos, contenemos nuestra comprensión dentro de límites expresos y podemos listar las determinantes del fenómeno o, quizá, aun sus causas científicas.

En seguida, analizamos las implicaciones de tal entendimiento. Prevemos qué sucederá o podrá suceder si modificamos algunos de los elementos, ya sean algunos datos o algunas relaciones entre ellos. Verificamos que se cumplen las condiciones para que se den en efecto tales implicaciones.

Por fin, se selecciona una de entre las posibilidades de modificación. La selección atiende a un conjunto de razones. Las razones responden a ciertos criterios surgidos, en definitiva, de la profundidad de la búsqueda de lo trascendentalmente valioso, gracias a la cual la situación inicial resultó incómoda. Tal búsqueda emana de algo que hemos denominado un “sentimiento intencional”, un sentimiento que tiende hacia el valor.

He aquí la limitación de todos los procesos técnicos de toma de decisiones. Algunas de estas técnicas, como el análisis de series, el método Delphi, la Tabla—T, la PMI, Burden o el programa computarizado SAS han tomado una fuerza notable, en especial en el ámbito de las decisiones empresariales.²⁶ En definitiva, un proceso de decisión surge de la intencionalidad de nuestras operaciones conscientes, en lo que hemos llamado la “configuración dramática de nuestra experiencia”. Ninguna propuesta técnica de razonamiento para la toma de decisiones, computarizada o no, llega más allá de pedir un listado de los valores subyacentes o explícitos (si se tiene el horizonte de una misión establecida, ya sea ésta personal o institucional). Sin embargo, el momento de la decisión depende más de la integridad personal, de la coherencia entre la búsqueda de los valores operando dentro del propio sentido de vida, de la historia personal ante el devenir

²⁶ Véanse, por ejemplo, Drucker (2001), SAS(2008).

social y de la experiencia de autorregulación, que de los valores enunciados, los criterios ponderados y las razones derivadas. La fuerza del compromiso personal con una acción, la voluntad por realizar aquello que se juzga como lo correcto, lo bueno, lo deseable o lo conveniente, radica en esta integridad, en esa coherencia dentro de la experiencia humana. El paso del juicio a la decisión se da cuando esta fuerza impulsa al compromiso. El capítulo 2 de este escrito aclara cómo se da este paso del enunciado sobre lo correcto, conveniente o deseado, al compromiso de la decisión por llevar a efecto eso que se juzgó valioso.

Se ha mencionado la integridad de una persona, el papel de los afectos, la coherencia. ¿No estará buscándose algo inexistente al insistir en que la toma de decisiones involucra a *toda* la persona? ¿Existe siquiera algo más en una persona de lo que ofrecen las recientes investigaciones neurofisiológicas? Quizá sólo habrá que dar tiempo a las neurociencias y permitir que éstas expliquen el proceso de decisión, como parecen pretender algunos científicos en la actualidad.

Tales investigaciones concluyen que, en efecto, tomar una decisión involucra algo más que la corteza cerebral. Un ejemplo nos lo da Antoine Bechara y sus colegas, en el artículo "Different Contributions of the Human Amygdala and Ventromedial Prefrontal Cortex to Decision—Making" (1999). Bechara concluye, a partir de sus investigaciones sobre los mapeos cerebrales a la hora de tomar decisiones, que la

amígdala cerebral, heredada de nuestros ancestros reptiles y foco de nuestros afectos, se activa en el momento de la decisión. En otras palabras, tomar una decisión no es algo meramente intelectual: de alguna manera, los afectos y deseos juegan un papel importante al decidir. Lo mismo concluye Hauser (2006) después de revisar cientos de investigaciones neurofisiológicas, psicológicas y etológicas y proponer la metáfora fisiológica de un órgano congénito que nos permite distinguir el bien del mal. Cuál sea el papel de los sentimientos en el proceso de decisión es algo que las investigaciones de Bechara y todas las incluidas en el libro de Hauser no logran configurar; que algún día las neurociencias pudieran lograrlo, es tema discutido en ámbitos tanto filosóficos como psicológicos.

En este mismo contexto, Derek Sankey (2006) también se enfrenta con la posibilidad de que las neurociencias lleguen a explicar todos los aspectos de la actividad humana. En semejanza con Hauser, analiza el tema partiendo de los avances de la ciencia. Admitiendo que el yo (*self*) sea una "unidad psicosomática consciente y subconsciente" y que las experiencias, pensamientos, acciones y sentimientos realmente cambian la estructura de nuestros cerebros, señala que, de acuerdo a la misma neurofisiología, la consciencia de nuestro estado y del estado mental de otros se construye en la interacción social. Las neurociencias, concluye también este autor, difícilmente pretenderán dar cabal cuenta de la experiencia humana en su totalidad.

Estos autores, además, apoyan lo mencionado en párrafos anteriores de este escrito: el momento de decisión involucra a toda la persona, en sus conjugados biológicos, psicológicos, sociales y, en ocasiones de manera más explícita que en otras, del mismo sentido de su vida.

Al surgir y concretarse guiada por los valores y los sentimientos, toda decisión presenta ciertos sesgos, desviaciones de lo que pudiera ser un proceso ideal. Estos sesgos alteran todos los pasos del proceso: la atención a los datos y la percepción inicial, el funcionamiento de la inteligencia que lleva al entendimiento, la reflexión que culmina en la afirmación de lo que debe hacerse y el posible compromiso con la acción resultante.

En efecto, el funcionamiento de la mente humana selecciona, dada una situación, algunos de los rasgos propios a tal fenómeno. Sería imposible operar de otra manera, pues cualquier situación está relacionada con el resto de la realidad y modifica sus relaciones en el tiempo. Si quisiéramos captar todas las características de un escenario, necesitaríamos una mente ilimitada en un tiempo estático, lo cual equivale a la total inmovilidad en un mundo inexistente.

La selección de los datos depende de nuestra predisposición a encontrar una situación. En ocasiones, simplemente dejamos de advertir que sucede algo porque no resulta sensato en nuestro horizonte de posibilidades, o porque admitirlo nos

causaría una incomodidad angustiante; por lo común, percibimos las características que corresponden a nuestras experiencias pasadas, personales o culturales, y a nuestra anticipación de lo que puede suceder en determinadas circunstancias. Es el primer sesgo respecto de un proceso ideal de decisión, contra el cual no podemos más que intentar ser lo más atentos posible, conscientes de que estamos condenados a percibir fragmentos de la realidad.

De manera semejante, al reconstituir intelectualmente los datos, lo hacemos de acuerdo a nuestras anticipaciones, surgidas de intelecciones pasadas. El segundo sesgo es de la inteligencia. Ser más inteligentes implica abrirse a nuevas posibilidades de estructuración de los atributos del fenómeno, de manera que lleguemos a una intelección innovadora, aunque siempre sesgada de alguna forma.

Lo anterior da lugar a algunas preguntas de reflexión y bloquea la aparición de otras. De manera global, puede considerarse que la reflexión sobre posibles acciones, que hemos llamado “deliberación”, consiste de cuatro pasos: (a) revisar que la percepción inicial sea satisfactoria (dependiendo de nuestros sesgos); (b) determinar posibles cursos de acción, es decir, de modificación de las circunstancias, ya sea considerando la introducción de nuevas características o el posible cambio en las relaciones entre las características ya percibidas, (c) sopesar las implicaciones de tales modificaciones en función de su relación con nuestros

valores y, sobre todo, con nuestra búsqueda del bien, y (d) verificar que hemos comprendido y valorado correctamente y que se dan las condiciones necesarias para que, con esas modificaciones, se lleguen a efectuar las implicaciones. La deliberación concluye en un juicio sobre la acción: la captación de lo que debe hacerse. El tercer sesgo se introduce en esta fase de reflexión.

El enunciado deontológico no lleva por sí mismo a la acción. La persona que decide, lo abraza como una obligación. Se necesita el concurso de la inteligencia, los afectos y la voluntad para pasar de la afirmación de lo que conviene hacer, a la acción conducente. La capacidad de *autorregulación* habla de la aportación personal en el último momento: el compromiso con la acción. La autorregulación se genera a través de ella misma: cada vez que hacemos lo que decidimos hacer, fortalecemos la capacidad, ampliamos el horizonte de aquello que podemos cambiar, construimos gradual y, en ocasiones, penosamente, nuestra autonomía que siempre estará en interdependencia con la comunidad que nos construye como sujetos. Esta noción de autorregulación puede encontrarse de diversa manera en varios autores y se utilizará de manera relevante para orientar la construcción de los estilos de decisión, como se verá más adelante.²⁷

²⁷ Sobre la capacidad de autorregulación y la noción de autonomía en las decisiones, véase Puig (1996).

En definitiva, los sesgos varían de persona a persona y de situación a situación. Sin embargo, algunos de ellos se comparten entre conjuntos de personas a través de la relación interpersonal, del aprendizaje mutuo, de la negociación de valores acuciada por la omnipresente necesidad de aceptación de los demás. En este sentido, puede hablarse de los “sesgos grupales”, como lo hace Bernard Lonergan (1999: 279). Son matices en el proceso personal que coinciden con matices en los procesos de otras personas.

Más aún: en ocasiones, un sesgo grupal pasa a formar parte de una cultura generalizada históricamente, en grupos grandes o aun en sociedades enteras. Lo que se percibe, lo que se comprende, los juicios y las decisiones posibles surgen de una cosmovisión compartida a través de símbolos, costumbres y reglamentaciones. En un nivel algo más superficial que el de los autores que hemos venido revisando, Joel Barker (1995) se refiere a este sesgo como el “paradigma dominante” en una cultura. Veamos más en detalle algunas categorías que han resultado pedagógicamente valiosas para analizar cómo se desenvuelve el proceso de decisión en un grupo de alumnos.

La caracterización del proceso universal es trascendental. El desenvolvimiento concreto de ese proceso, es categórico. Leamos a Galán (2004: 286):

En terminología de Lonergan, lo categórico es lo particular, cultural, históricamente situado; mientras lo trascendental es lo universalísimo y transcultural. La capacidad de preguntar, el deseo puro de conocer, la capacidad de tener intelecciones, etc., es trascendental. La manera de preguntar y de formular las conceptualizaciones propias de la química son categoriales. Como categoriales son las maneras de preguntar, formular las conceptualizaciones de la cultura maya o la china.

En esta línea de pensamiento, aclarada ya la estructura dinámica del proceso universal, la siguiente sección aborda la búsqueda de algunas categorías que permitan analizar una instancia de desenvolvimiento particular de este proceso universal de decisión.

3.4 Desenvolvimiento del proceso

Queda claro que el proceso esquematizado en los párrafos anteriores se concreta en desarrollos particulares para cada ocasión y cada persona que decide. Estos desarrollos particulares dependen de las circunstancias externas e internas de la persona. Los pasos que llevan a esa persona a tomar la decisión de actuar en uno u otro sentido (o de no actuar externamente), se matizan dependiendo, desde el ámbito interno a la persona, de la información de la cual parta, las capacidades con las que cuente y, en definitiva, del desarrollo de su subjetividad. La decisión, en este sentido, es enteramente individual e involucra a la persona entera. Información, capacidades y subjetividad son tres factores que conducen a través de la comprensión y la deliberación.

La información

En un inicio, como se ha indicado, una persona se encuentra con una situación que percibe como imperfecta, insuficiente, o molesta de alguna forma. Puede considerarse, a semejanza de la dinámica en la construcción de un objeto de conocimiento, que la persona pasa de ese encuentro situacional a la elaboración de un objeto de decisión. Este objeto no se identifica simplemente con la situación en sí misma, sino se construye a través de la selección de algunos de los datos que la configuran y la identificación de algunas de las relaciones entre esos datos. La percepción misma es selectiva desde el primer contacto. Es la realización particular del sesgo ya mencionado en el proceso universal.

Esta selección depende de lo que el ya citado Joel Barker (1995) llama “paradigma” parafraseando la noción de Thomas Kuhn (1995): el conjunto de anticipaciones, supuestos o creencias, prejuicios, costumbres, reglas lógicas y experiencias anteriores que llevan a limitar la percepción al horizonte de lo que puede considerarse sensato según esa predisposición general. La situación se considera problemática precisamente porque no coincide con alguna representación ideal que la persona ha conformado en su interior respecto de ella, con la imagen de lo que debería ser.

Eugene Gendlin (1971; 1989; 1997), psicólogo y filósofo norteamericano, en su precisión de la concepción de Carl Rogers sobre el desarrollo humano psicosocial, ha determinado el factor fundamental que construye, en la vida de una persona, los rasgos, compartidos o no, de esta predisposición. Se refiere a la necesidad de ser aceptado, actualizada de manera particular en cada decisión humana. Desde la necesidad fisiológica del infante hasta la comunitaria del adulto, el deseo de ser aceptado lleva a algunos comportamientos que van interiorizándose para construir la personalidad de un individuo, su forma peculiar de relacionarse con el entorno tanto como consigo mismo. Esta necesidad se menciona en este apartado sobre la información, pero matiza al igual todo el resto del desenvolvimiento del proceso de decisión.²⁸

El encuentro con una situación puede ser enteramente personal y, a la vez, involucrar una predisposición compartida con una comunidad. En efecto, un grupo humano en interacción recibe de generaciones anteriores un paradigma común que a su vez matiza a través de su propia experiencia y puede diferenciarse del de otros grupos y otras épocas.

²⁸ Para la escuela psicológica del Enfoque Centrado en la Persona, el deseo de aceptación es el principal motor de las introyecciones de valores que llevan a posibles disfuncionalidades a través de las fallas en la *actualización orgánica* de la persona. Cf. E.T Gendlin (1997).

Las capacidades

A partir de la información inicial, percibida como un terreno problemático que requiere de una decisión, la persona utiliza las herramientas a su alcance para llevar a cabo la comprensión y la deliberación que conduzcan a determinar la acción más adecuada, es decir, aquella que pudiera acercar el objeto de decisión a la imagen de lo que debería ser, según esa persona.

Entran en juego, así, al menos tres elementos, algunos que conducen y otros que son tomados como requerimientos de una decisión adecuada a las circunstancias. Los elementos, que hemos llamado “capacidades”, son presentados, entre muchos autores, por John Passmore (1983), quien indica que estas capacidades fundamentales pueden integrarse como:

- Los métodos heurísticos y los sistemas de trabajo al alcance de la persona, es decir, los procedimientos para organizar, relacionar y extraer conclusiones de conocimiento a partir de la información de inicio, ya sea de manera individual o colectiva.
- Las destrezas y los recursos físicos y sociales. La persona calcula aquello de lo cual se siente física y socialmente capaz, según la pericia que tenga para utilizar recursos tanto físicos (materiales, herramientas, maquinaria, medios económicos) como sociales (redes de

comunicación, colaboración y apoyo) y según la cantidad y calidad de acceso a su alcance. La percepción personal de esta capacidad define los límites dentro de los cuales se tomará la decisión.

- Las habilidades intelectuales y de la subjetividad. Jean Piaget (1932, 1936) y Lawrence Kohlberg (1984) han formulado modelos del funcionamiento de la mente para resolver problemas lógicos, el primero partiendo de situaciones físicas o sociales y el segundo utilizando como disparadoras de la reflexión, situaciones hipotéticas en las cuales debe indicarse la decisión más adecuada. Ambos modelos son estructurales y genéticos, en el sentido de que (a) determinan operaciones mentales que van manifestándose y desarrollándose en las personas a través de un progreso lineal dentro del cual pueden determinarse etapas sucesivas y (b) identifican las relaciones entre esas operaciones, las cuales también van variando de manera progresiva. La linealidad implica que ninguna persona puede saltarse una etapa y nadie puede retroceder en el avance, aunque no todas las personas alcanzan la etapa de plena consolidación de la estructura.

Estas investigaciones ofrecen un patrón psicológico desarrollista para la ejecución concreta de las operaciones intelectuales del proceso

universal de decisión. Ambos modelos han sido ampliamente criticados por su enfoque lineal, su dependencia ideológica (especialmente la dependencia del enfoque masculino de la psicología, crítica iniciada por Carol Gilligan (1982)), por la exacerbación del individualismo, oposición surgida sobre todo a partir de la escuela de Lev Vygotsky²⁹ y por su excesiva simplificación de la complejidad humana, pero nunca han sido válidamente refutados y asientan una pauta de referencia para hablar de las habilidades intelectuales que una persona tiene en su haber y utiliza para llevar adelante el proceso de deliberación. En este sentido, ambos autores observan, casi tautológicamente, que la decisión final tiene mayor consistencia lógica cuanto más desarrollado está el funcionamiento mental de la persona que decide. Aunque la investigación sobre los estilos de decisión no abundará en la observación de estos niveles de desarrollo en los sujetos, se tomarán en cuenta para precisar la noción general de *estilo*.

Las habilidades de la subjetividad se refieren al nivel de desarrollo de algunas capacidades indispensables para la deliberación y la decisión. Joseph Maria Puig (1996), escribiendo sobre la construcción de la personalidad moral, enumera estas

²⁹ Véanse como ejemplos las presentaciones de Waldegg (2002) y Cole y Wertsh (1996).

habilidades refiriéndose a la capacidad de diálogo, la capacidad global de ser reflexivo y, muy preponderantemente, la habilidad de llevar a cabo lo que la persona decide. Ya se ha mencionado que el autor llama a ésta última la habilidad de “autorregulación” y la señala como pilar de la personalidad moral. En qué consiste esta personalidad y tal construcción se ha aclarado en palabras de otro autor, Brian Cronin (2006), en el capítulo 2.

El desarrollo de la subjetividad

La subjetividad, según Zarzar (2003: 110 a 120), consiste en el conjunto de actitudes, hábitos y valores con los cuales la persona se encuentra usualmente con cada situación existencial.

La noción de *actitud* se refiere a una disposición a percibir y reaccionar de cierta manera ante algún tipo de situaciones. Puig (1996) considera que las actitudes de apertura hacia los demás, la tolerancia, la empatía y la criticidad son indispensables en la construcción de una personalidad moral en el mundo de hoy.

Un *hábito*, en este contexto, es una habilidad de la subjetividad suficientemente ejercitada como para manifestarse de forma rutinaria. Se considera, entonces, el diálogo, la reflectividad y la autorregulación como hábitos que marcan el desarrollo de la subjetividad.

Los valores que forman parte del desarrollo de una persona son aquéllos que han sido interiorizados y motivan establemente la dirección del proceso de decisión. Algunos valores mencionados por Puig (1996) dentro de lo que podría denominarse una ética personalista social³⁰ son la justicia, la inclusión y la solidaridad.

El desarrollo subjetivo, entonces, depende del desarrollo de las capacidades convertidas en habilidades y éstas en hábitos, para su utilización en el desenvolvimiento del proceso de decisión.

Desde luego, estos tres factores: la información, las capacidades y la subjetividad son interdependientes, pues la modificación de uno afecta los demás. La información sobre la situación que se percibe, se comprende y sobre la cual se reflexiona, las capacidades para procesarla y el nivel de desarrollo subjetivo, entran en juego para matizar el desenvolvimiento particular del proceso universal de decisión. Tomar una decisión implica un proceso multidimensional y complejo. En suma, puede afirmarse que tomar una decisión involucra al menos este conjunto de factores que, según el grado de desarrollo subjetivo, se utilizan para procesar la información pertinente a un fenómeno de conflicto que conduzca a su

³⁰ Véase una conceptualización de esta ética en Domingo (2003).

comprensión, a la reflexión y a la decisión que desemboque en una acción autorregulada en busca del bien humano.

Puede ahora establecerse la noción alrededor de la cual giró la búsqueda de fundamentación empírica de los conceptos establecidos en el capítulo 2:

Un estilo de decisión es un conjunto de conjugados comunes al desenvolvimiento de los procesos de valoración de un grupo de personas.

Los conjugados se refieren a la información (anterior y actual, cognoscitiva y valoral) que permite percibir una situación como problemática, las capacidades (intelectuales y afectivas) de manejo de esa información, el sentido que se da o percibe de la propia vida, que matiza la captación de tal problema, y el desarrollo de la propia subjetividad, especialmente alrededor de la autorregulación, que ha convertido tales capacidades en hábitos con matices personales compartidos en un grupo y la que algún autor ha llamado “inteligencia emocional” (Goleman, 1995), es decir, la capacidad para atender a los sentimientos.

Las consideraciones anteriores, el diálogo informal con alumnos de licenciatura y la reflexión personal, permitieron definir algunas categorías de análisis de un suceso de decisión, que llevaron a aplicar un cuestionario y llevar a cabo algunas entrevistas, para verificar que las categorías resultaban guías de reflexión adecuadas para los alumnos, de manera que pudiera orientarse una intervención

educativa de la libertad. El siguiente capítulo presenta los resultados de esta fase de la investigación.

4

ESTUDIO EMPÍRICO

Hemos construido una noción: el Estilo de Decisión en un grupo de personas. El fundamento de las ideas vertidas parte de la reflexión que han hecho varios autores sobre el tema de las decisiones, de la experiencia de muchas personas y del diálogo entre ellas sobre estos temas. Se ha distinguido entre un proceso universal que arranca en el encuentro con un escenario que se percibe como problemático y que espontáneamente llama a la pregunta sobre qué hacer, cómo comportarse al respecto. El proceso finaliza cuando determina uno cuál es la acción conducente y se compromete a llevarla a cabo.

Se subrayó que la universalidad del proceso conlleva unos criterios de corrección: ser atento(a), inteligente, razonable y responsable. Sin embargo, nunca puede uno estar totalmente atento a todas las circunstancias, ni ser infinitamente inteligente y razonable, ni seguir el deseo de realizar el bien sin mácula alguna en el camino. Surgen en la práctica *sesgos* en el proceso, maneras específicas y personales de llevarlo adelante. Algunas de esas maneras personales coinciden con las de otras

personas de un grupo. Los párrafos anteriores han acotado algunas categorías que determinan el desenvolvimiento del proceso de decisión. Para corroborar que estas características resultan eficaces al analizar la forma en que personas concretas toman sus decisiones y se agrupan alrededor de esta forma con otras que deciden de manera semejante, se buscaron evidencias en reportes de reflexión sobre sucesos reales de decisión.

Ya se ha mencionado que se comenzó a conversar informalmente con algunos alumnos, sobre la forma en la cual toman sus decisiones. Esta interacción permitió rescatar algunos vocablos y expresiones que ellos utilizan espontáneamente para platicar sobre el tema. Estos vocablos y expresiones pudieron referirse sin dificultad a los conjugados mencionados en la noción de un estilo de decisión y que, después de probarlos para ir configurando un cuestionario, quedaron formulados en ocho categorías pertinentes en el análisis de una decisión que fueron exploradas empíricamente. Estos criterios, desde luego, dejaron fuera algunas posibilidades de observación que han sido utilizadas en investigaciones con objetivos distintos al de ésta, por ejemplo las enfocadas dentro de los estudios de género, las orientaciones psicológicas de los adolescentes y jóvenes adultos o la medición del grado de desarrollo en la estructura intelectual o en el razonamiento moral; estos matices no se consideraron pertinentes dentro del presente estudio con el objetivo definido.

4.1 Los cuestionarios en estudios psicológicos

Richmond (2009) clasifica los llamados “tests” psicológicos en cinco categorías: (1) Personalidad; (2) Inteligencia; (3) Neurofisiología; (4) Ocupacionales y (5) Logro y aptitud. Los *tests* sobre el proceso de toma de decisiones caen dentro de esta última.

El uso de cuestionarios de “autorreporte” está enormemente extendido en las investigaciones psicológicas. De más de 25,000 *tests* disponibles en la base más grande con la que se cuenta, ETS Test Link,³¹ 58 se refieren a la toma de decisiones. Dentro de éstos, la enorme mayoría (55) utiliza un cuestionario.

Estos *tests* parten de diversos enfoques sobre el proceso. Más de la mitad se centra en las decisiones al planear el futuro profesional y abarcan algunas de las categorías de autoconcepto (que incluye la confianza en uno mismo y la sensación de control), la búsqueda de información, la selección de metas, la planeación y la solución de problemas. Otros consideran también la tendencia a la evasión, la vacilación, la vacuidad, la negociación, el azar, la complacencia.

Otros se enfocan en otras situaciones específicas, como las decisiones sobre la sexualidad, sobre el aborto, las compras o el deporte.

³¹ Disponible a través de Internet en <http://www.ets.org>.

Algunos de los cuestionarios generan una tipología, como “estimulante reactivo, procesador lógico, analista hipotético e innovador relacional” (Salton, 2000), o bien “quienes reúnen información de manera sistemática o espontánea y la analizan interna o externamente” (Johnson, 1978).

Pocos presentan preguntas sobre las maneras usuales en las cuales uno toma sus decisiones; prácticamente todos proponen una situación simulada y preguntan cómo procedería el sujeto, o le piden que seleccione entre varias posibles preguntas o acciones.

No se encontró ningún cuestionario que comenzara pidiendo al sujeto que recordara explícitamente una decisión que de hecho hubiera tomado y que pasara a realizar preguntas de reflexión sobre ese suceso, como es el caso del utilizado en el presente estudio, como se verá ahora.

4.2 El cuestionario utilizado para esta investigación

El cuestionario, después de solicitar información sobre el sexo, área de estudio y avance en el programa de licenciatura, pedía a los alumnos que recordaran la última decisión importante que hubieran tomado, “algo que significó un cambio trascendente en tu vida”. A continuación, 19 reactivos con una escala del 1 al 4

entre posibilidades extremas, sondeaba su reacción ante las categorías establecidas. Por ejemplo, el reactivo sobre la existencia de un plan de acción:

Una vez que tomé la decisión:

No tenía idea de cómo iba a hacerlo

1	2	3	4
---	---	---	---

Sabía perfectamente cómo lo iba a hacer

Para realizar un análisis de confiabilidad, como se expondrá más adelante en el apartado sobre confiabilidad y validez y puede verse con detenimiento en el Anexo 1, el cuestionario incluyó redundancias en cuanto al control, la aceptación y las opiniones. Respecto de estas últimas, atendiendo al objetivo al aplicar el cuestionario, no resultaba importante para el análisis que se realizaría, distinguir entre las opiniones de la familia y la de los amigos, ni entre el recuerdo de un sentimiento en particular y el de un hecho relacionado. Por este motivo, se consideraron redundantes estos dos reactivos que se introducen aquí como ejemplo:

Sentí la necesidad de tomar en cuenta la opinión de mi familia:

Para nada

1	2	3	4
---	---	---	---

Definitivamente

Tomé en cuenta lo que opinan mis amigos:

Para nada

1	2	3	4
---	---	---	---

Totalmente

El análisis estadístico de Componentes Principales, reporta los subconjuntos de variables que presentan alta correlación. De esta manera, en el caso del

cuestionario aplicado, las respuestas se aglutinaron en los tres componentes que se describen más adelante. Es decir que, para explicar la mayor parte de la diversidad en las respuestas de los alumnos, basta con utilizar estos tres componentes en lugar de las ocho variables originales o de otras posibles combinaciones entre las variables. (Dicha diversidad se calcula estadísticamente como la *varianza* de las respuestas.)

La interpretación teórica de estos tres componentes gira alrededor de esta explicación de la variabilidad en las respuestas. Que la variable *a* esté en el mismo componente que la variable *b*, implica que los alumnos que le dieron alta importancia a la primera también le dieron alta importancia a la segunda; los alumnos que reportaron una baja influencia de la variable *a* también reportaron una baja influencia de la *b*. En este sentido, puede afirmarse que las dos variables presentaron comportamientos semejantes en la reflexión de los alumnos sobre la decisión que eligieron analizar. Desde luego, el análisis estadístico puede entregar la correlación de más de dos variables en un solo componente principal, y la posible reaparición de una de las variables en otro de los componentes, como se verá adelante.

Tomando en cuenta lo que se ha dicho en el capítulo metodológico sobre la reactividad del instrumento y el objeto de este estudio, puede afirmarse que, para

comprender lo que los alumnos reportaron a partir de su reflexión, reunir las variables correlacionadas *a* y *b* en una categoría superior caracterizará de manera adecuada un estilo de respuesta de un subconjunto de alumnos. En otras palabras, conjuntar *a* y *b* corresponderá a la construcción de un estilo de decisión.

La versión final del cuestionario que se utilizó, se incluye como Anexo 1. Las preguntas del cuestionario se refieren a las variables que se presentan en el siguiente cuadro:

ESPECIFICACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CONJUGADOS	CATEGORÍAS EXPLORADAS	VARIABLES ANALIZADAS
Autorregulación (Puig, Gendlin, Lonerger)	Dominio ante las circunstancias	control
	Existencia de un plan de acción	plan
Papel de los sentimientos y otros procesos internos (Lonerger, Cronin, Gendlin)	Influencia de los sentimientos en oposición al razonamiento meramente intelectual	sentimientos
	Influencia del deseo de aceptación	aceptación
	Impacto de factores externos en oposición a internos	exterior
Sentido de vida (Loyola, Covey)	Influencia de un proyecto de vida	proyecto
Uso de información (Todos los autores)	Suficiencia de la información utilizada	información
	Influencia de opiniones de otros y valores introyectados	opiniones

4.3 Muestra

El cuestionario se aplicó a una muestra de oportunidad de 109 alumnos de licenciatura de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, localizados informalmente en pasillos, explanadas y salones, de acuerdo a su sexo, área de estudio y avance en el programa de licenciatura.³²

La muestra quedó conformada como indica el primer cuadro de la página siguiente. Como referencia, en seguida se presenta otro cuadro con la distribución de la población estudiantil de licenciatura de la UIA CM en el período de primavera de 2006, mismo en el cual se aplicó el cuestionario.

4.4 Estilos empíricos³³

Las ocho categorías podrían dar origen a 5,664 diferentes combinaciones,³⁴ cada una correspondiente a un estilo lógico. El análisis de Componentes Principales de las respuestas al cuestionario, cuya tabla se incluye en el Anexo 1, permitió

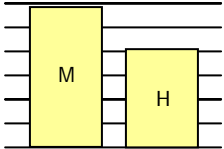
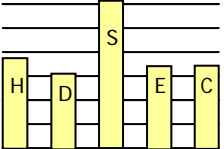
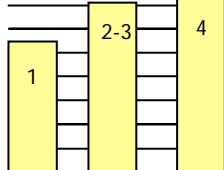
³² El que la muestra haya sido de oportunidad, implica que no debe realizarse ninguna inferencia respecto de la población total; sin embargo, los resultados resultan enteramente suficientes para los objetivos de este estudio.

³³ Estos estilos son los que la computadora construyó a partir de la muestra concreta. Es importante recordar que no se afirma que estos estilos sean definitivos ni, mucho menos, universales. Sólo se sostiene que su construcción estadística muestra que las categorías funcionan adecuadamente para los propósitos de esta investigación.

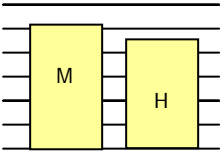
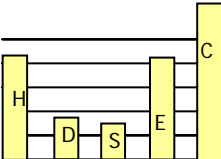
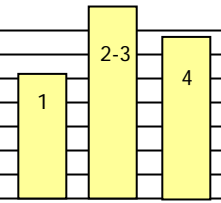
³⁴ Puede verse el cálculo de esta cifra en el Anexo 2.

construir tres estilos que responden a los datos empíricos. Es importante subrayar que la delimitación estadística de tres estilos dentro de las más de cinco mil posibilidades, permite constatar la homogeneidad y cuidado con los cuales los alumnos reflexionaron sobre sus decisiones. Esto fortalece el logro del objetivo planteado para el uso y análisis de los cuestionarios.

MUESTRA

Variable	Valores	Número	Porcentaje	
Sexo	Mujer	64	58.7	
	Hombre	45	41.3	
Área	Humanidades	21	19.3	
	Derecho	17	15.6	
	Sociales	33	30.3	
	Empresariales	19	17.4	
	Ciencia y Tecnología	19	17.4	
Avance	Primer año	30	27.5	
	Segundo y Tercer años	39	35.8	
	Cuarto año	40	36.7	

POBLACIÓN

Variable	Valores	Número	Porcentaje	
Sexo	Mujer	5182	52.7	
	Hombre	4651	47.3	
Área	Humanidades	2332	23.7	
	Derecho	959	9.8	
	Sociales	804	8.2	
	Empresariales	2301	23.4	
	Ciencia y Tecnología	3437	35	
Avance	Primer año	2590	26.3	
	Segundo y Tercer años	3996	40.6	
	Cuarto año	3247	33	

Los estilos estadísticamente determinados son:

Primer Estilo: Autónomo.

+control+información+plan-aceptación.

(Mucho control, suficiente información, existencia de un plan de acción y muy baja influencia del deseo de aceptación.)

Corresponde este primer estilo a los alumnos que reportan haberse sentido en control de su proceso y haber contado con la información suficiente para comprender y deliberar. Además, estos mismos alumnos recuerdan que no se dejaron llevar por el deseo de aceptación y, al tomar la decisión, sabían perfectamente cómo llevarla a cabo. Las variaciones en este estilo dan cuenta de algo más del 29% de la varianza total en las respuestas a los cuestionarios, como indica la tabla de explicación de la varianza en el Anexo 1. El 58% de los cuestionarios ofrece respuestas cuya tendencia principal se corresponde con este primer estilo.

Segundo Estilo: Heterónomo.

+aceptación+exterior.

(Mucha influencia del deseo de aceptación y de factores externos.)

El segundo estilo queda conformado por las respuestas de los alumnos que muestran una elevada influencia de factores externos y recuerdan haberse dejado llevar por el deseo de aceptación grupal. En la decisión sobre la cual reflexionaron a través del cuestionario, los alumnos reconocen haber descansado más en los demás que en sí mismos. Este estilo indica poco más del 17% de la varianza total y corresponde sólo al 2% de los cuestionarios respondidos.

Tercer Estilo: Mixto - afectivo.

+sentimientos+proyecto+opiniones.

(Gran influencia de los sentimientos, atención a aquello que resulta importante para estos alumnos, mucha influencia de las opiniones de los demás.)

Por último, quedan las respuestas de los alumnos que manifiestan haberse dejado llevar por los sentimientos, haber atendido a lo que perciben como lo más importante en su vida y haber tomado muy en cuenta las opiniones de sus amigos y de su familia. La construcción de este tercer estilo explica el 15% de la varianza y aglutina a un 6% de los cuestionarios.

Cabe notar que el llamar "afectivo" a este estilo pretende subrayar la tendencia a considerar los sentimientos propios, además del apego a lo que se percibe como importante y el aprecio de las opiniones de otros. Por una parte, desde luego, en cada una de estas últimas dos tendencias está también presente el componente intelectual; por otra, si bien este estilo podría considerarse primordialmente heterónomo al atender a esas opiniones ajenas, se prefirió llamarlo "mixto - afectivo" para enfocar el énfasis característico.

De esta forma, con un poder explicativo del 62%, las respuestas al cuestionario pueden agruparse en tres estilos coherentemente delimitados y consistentes con las expectativas teóricas.

Una nota precautoria: el reactivo utilizado para sondear la presencia de un proyecto de vida, preguntaba sobre la influencia de lo que para el alumno era “lo más importante” en su vida. Para algunos alumnos, esta frase pudo remitirles a la relación con un proyecto o un sentido de vida; sin embargo, para otros pudiera haber significado algo distinto, e incluso contrario a un proyecto manifiesto en busca del valor moral en la vida, como por ejemplo la tendencia hacia la satisfacción inmediata como la consideración más importante al tomar la decisión. Para el interés pedagógico de este escrutinio y la fundamentación empírica de la noción de estilo, es suficiente haber constatado que los alumnos respondían sin duda; pero no se tienen elementos que permitan establecer con certeza la asociación de estas respuestas con la existencia de un proyecto de vida explícito, mucho menos con uno que implique la búsqueda del valor moral en las decisiones. Queda la interrogante para futuros estudios.

También es conveniente recordar que estos tres estilos son construcciones estadísticas que representan modelos abstractos de las tendencias en las respuestas a los cuestionarios. En lo concreto, cada cuestionario manifiesta algún

porcentaje de cada uno de los tres estilos. En la mayoría de los cuestionarios (66%) es posible observar una declarada preferencia hacia un estilo, pero algunos resultan con un balance entre varios de ellos. En efecto, el 22% de los cuestionarios señala una combinación de los estilos 1 y 3, un 3% de los cuestionarios presenta una tendencia balanceada hacia los estilos 1 y 2 y el mismo porcentaje hacia el 2 y el 3 y el 6% refleja un equilibrio entre los tres estilos. De estas combinaciones, las más complejas de describir pudieran ser las que ofrecen un balance de las respuestas entre los estilos 1 y 2 y, sobre todas, de los tres estilos, ya que el primero y el segundo de los estilos parecen lógicamente incompatibles (autónomo el primero y heterónomo el segundo). Corresponden estas respuestas a niveles bajos de apreciación de influencias; quizá pudieran expresarse como el fruto de una reflexión que arrojó una tendencia tenue hacia la autonomía y, por lo tanto, una ligera característica heterónoma e, igualmente, reportó que el proceso de decisión fue vagamente afectivo.

4.5 Validación de las hipótesis

En el capítulo 1 se mencionó la elaboración de hipótesis de relación entre algunas variables posiblemente intervinientes y las correspondientes a las categorías que sirvieron de base para elaborar los cuestionarios, y entre éstas y los resultados del análisis por componentes principales.

Los índices de correspondencia inducen a rechazar todas las hipótesis respecto de la determinación de estas variables en la definición de los estilos. Sin embargo, se encontró un alto grado de significatividad estadística (con error probabilístico menor al .05, en algunos casos menor al .005) entre algunas de las variables, como se expone en seguida. Analizando cada hipótesis, puede afirmarse que:

i) Sexo

El sexo de los alumnos no está en correspondencia estadísticamente significativa con la definición de los estilos. Es decir, que hombres y mujeres distribuyeron por igual sus respuestas en referencia a los tres estilos empíricos.

Por otra parte, la hipótesis específica se acepta, con un error probabilístico de menos del 0.04. Las mujeres de la muestra parecen tender a señalar una alta importancia de los sentimientos en su decisión, más de lo que lo hicieron los hombres.

El sexo resultó en correspondencia estadísticamente significativa con las siguientes variables:

CATEGORÍA	MUJERES %	HOMBRES %	SIGNIFICATIVIDAD DE LA CORRESPONDENCIA
Suficiencia de la información utilizada	66	29	0.002
Impacto de factores externos en oposición a internos	48	16	0.001
Influencia de los sentimientos en oposición al razonamiento meramente intelectual	16	9	0.039

El porcentaje se refiere a las respuestas en las cuales se seleccionó el más alto valor para cada variable, dentro de cada sexo.

Para interpretar este cuadro y los siguientes, es de crucial importancia recordar el objetivo de este estudio, en especial lo que se indicó respecto de la reactividad del cuestionario. Es decir: no se pretende saber si *realmente* la mayoría de las mujeres contó con la información necesaria y sólo una minoría de los hombres lo hizo. Tampoco cabe aquí la pregunta sobre si esto quiere decir que las mujeres pusieron más cuidado en obtener la información necesaria, o simplemente sintieron que necesitaban menos información que los varones. El hecho es que, al reflexionar sobre una decisión importante, el 66% las mujeres reporta que contó con la información necesaria. De manera semejante respecto de la importancia de los sentimientos: el hecho es que las alumnas tendieron a reportar mayor influencia afectiva que los alumnos, tal vez porque así sea o sólo porque se sintieron más cómodas para admitirlo, ya que es algo que corresponde con el estereotipo cultural. Al diseñar acciones de intervención educativa, éstos son hechos

suficientemente relevantes (recuérdese lo señalado respecto del imaginario), a reserva de la muy difícil conveniencia de averiguar cuál fue esa información y cuáles los sentimientos, y si existe un parámetro objetivo desde el cual pudiera juzgarse suficiente o insuficiente, de gran o poca influencia. El análisis de correspondencias que se presenta aquí permitirá orientar futuras posibilidades de explorar estos temas desde la perspectiva de los sujetos.

ii) Avance en los estudios

El nivel de avance en los estudios (inicio, mediados, finales del programa), reflejó una correspondencia significativa tan sólo con el asunto de la decisión. En los inicios de la carrera académica, el tema más recurrente (67%) fue la decisión de inscribirse a un programa de estudios; hacia finales del programa, se observó mayor distribución en la frecuencia de todos los temas, con ligera preponderancia en las decisiones alrededor de temas de trabajo (35%). Significatividad con un error probabilístico de 0.003.

Sin ninguna otra correspondencia significativa, se rechaza la influencia de esta variable en la definición de los estilos.

iii) *Área de estudio*

El área de estudio arrojó una correspondencia significativa con las siguientes variables:

REACTIVO	Humanidades %	Derecho %	Sociales %	Empresariales %	Ciencia y Tec %	Significatividad
Opinión de amigos	19	35	19	11	21	0.003
Fingimiento de otros para ser aceptados ³⁵	24	12	30	16	5	0.011

El porcentaje se refiere a las respuestas que concedieron la más alta influencia a cada variable, dentro de cada área de estudio.

Puede observarse que los estudiantes de Derecho reconocieron con mayor frecuencia que los demás, que tomaron muy en cuenta la opinión de los amigos. De manera semejante, los estudiantes de Ciencias Sociales y de Humanidades afirmaron que otros fingen su manera de ser en busca de aceptación.

³⁵ Este reactivo, que pregunta qué tanto piensa el alumno que otros fingen con tal de ser aceptados, no se incluyó en la construcción de los estilos pues, como se ha indicado, se insertó en el cuestionario como una redundancia.

iv) *Asunto*

Ya se ha mencionado la correspondencia entre el asunto de la decisión y el avance en los estudios. El asunto también se encuentra relacionado significativamente con el papel otorgado a los sentimientos (en oposición a lo intelectual):

	Salud %	Estudios %	Economía %	Personal – Social %	Significatividad
Sentimientos*	17	9	0	26	0.020

*Porcentaje de respuestas que conceden a los sentimientos una influencia muy elevada en la decisión que se tomó, dentro de cada asunto declarado de la decisión.

Como era de esperarse, los alumnos reportan que, cuando el asunto es personal y/o social, los sentimientos jugaron un papel importante, aun sobre el razonamiento; en el otro extremo, cuando el asunto es de trabajo o finanzas, los sentimientos parecen ceder ante la aplicación de la inteligencia.

En suma, puede afirmarse, con muy poco riesgo de error, que estas variables influyen en algunos matices del (reporte del) desenvolvimiento en el proceso de decisión, aunque no lo suficiente como para considerarlas estadísticamente determinantes en la definición de los estilos.

4.6 Confiabilidad y validez del instrumento

Ya se mencionó que el cuestionario que se aplicó incluía varias redundancias. Para algunas de las categorías de análisis, dos o tres reactivos preguntaban de diferente

manera, con distintos matices, sobre la misma categoría. Si los alumnos contestaran descuidadamente, o aun de manera poco sincera, la correlación entre sus respuestas a estos dos o tres reactivos probablemente sería muy baja.

Para explorar esta posibilidad, se analizaron las correlaciones³⁶ entre estas redundancias. En todos los casos, excepto uno, resultaron estadísticamente significativas, con índices de error sumamente bajos, como lo indican las tablas incluidas en el Anexo 1.

Puede afirmarse, por lo tanto, que los alumnos de esta muestra contestaron con cuidado y sinceridad, lo cual permite adjudicarle un grado alto de **confiabilidad** interna al instrumento.

La **validez** del cuestionario ya se ha aclarado en párrafos anteriores. De manera negativa, queda palmario que el instrumento no pretende observar de manera directa el proceso de decisión y, como se ha indicado, no puede afirmarse ni que los alumnos hayan tomado así su decisión, ni que tomarán de esa manera una decisión en el futuro. El cuestionario indaga con entera validez, casi tautológicamente, lo que pretende: el fruto de la reflexión sobre una decisión pasada. Este fruto es el que permitirá orientar acciones educativas, porque

³⁶ Análisis τ - b de Kendall.

configura, como también ya se ha insistido, el imaginario con el cual los alumnos constituyen su realidad.

4.7 Otros resultados del análisis estadístico

Presentamos ahora algunos análisis descriptivos de la información obtenida en los cuestionarios, que no fue utilizada para definir los estilos pero sirvió para una más clara orientación de las entrevistas y podrá ser útil al orientar una intervención educativa. Esta información se refiere a los asuntos sobre los cuales los encuestados tomaron la decisión sobre la que reflexionaron, la importancia que dieron a diversos asuntos para tomar decisiones cruciales, y el reporte de qué tan usual en ellos es la manera en la cual tomaron la decisión analizada.

En la siguiente tabla, puede observarse que la mayoría de los alumnos reflexionaron sobre una decisión tomada respecto de sus estudios, mayoría poco más grande que la proporción de quienes consideraron un asunto personal, social o de salud. El resto tomaron la decisión sobre un asunto económico, sobre todo alrededor del trabajo que desempeñan mientras estudian.

Asuntos mencionados

ASUNTO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Salud	6	5.5
Estudios	46	42.2
Economía	22	20.2
Personal y Social	35	32.1

Importancia dada a diversos asuntos

La gráfica y la tabla siguientes indican que los alumnos consideran que las decisiones más importantes que tomarán serán las del sentido de su vida. Otorgan a los asuntos de familia un lugar preponderante, casi igual al de su formación personal. Advierten que los asuntos de pareja y sentimentales son también importantes, pero en segundo lugar respecto de los anteriores.

PORCENTAJE DE VOTOS AL 1°, 2°, 3° Y 4° LUGARES

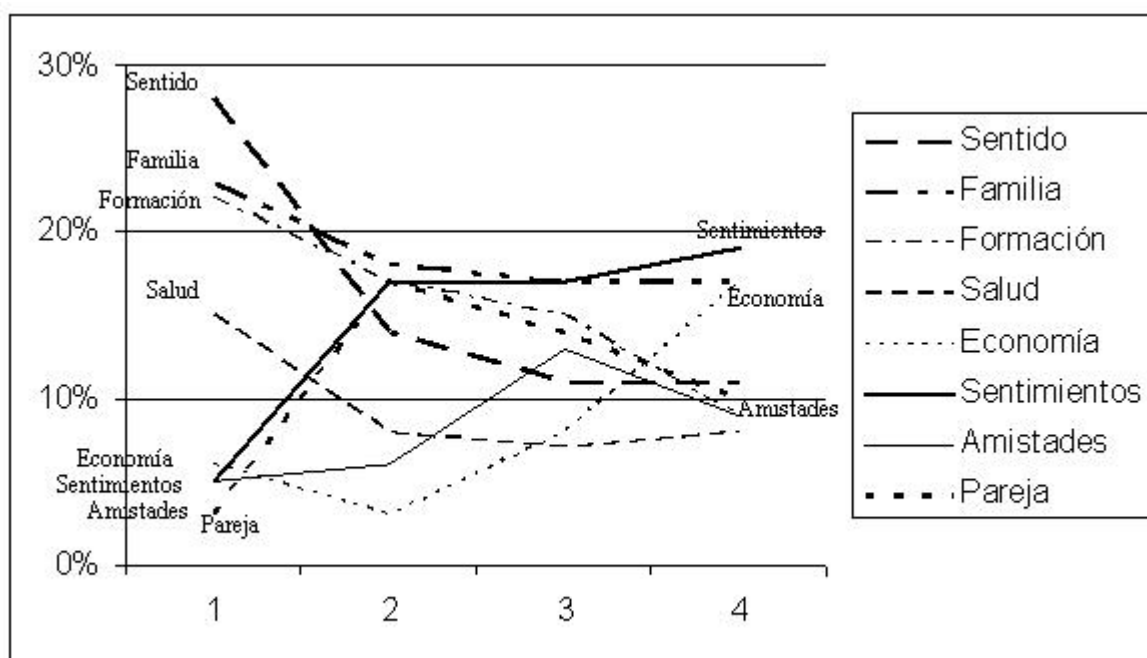


TABLA DE PORCENTAJES DE VOTOS

	1°	2°	3°	4°	5°-8°
Sentido	28	14	11	11	36
Familia	23	18	17	17	25
Formación	22	17	15	9	38
Salud	15	8	7	8	61
Economía	6	3	8	17	67
Sentimientos	5	17	17	19	42
Amistades	5	6	13	9	67
Pareja	3	17	14	10	57

En efecto, puede notarse que la mayoría de los votos al primer lugar se dio a los asuntos de sentido de vida. La familia, aunque no recibió la mayoría de los votos al primer lugar, aparece como importante en tres cuartas partes de los cuestionarios y sin grandes diferencias en apreciación, lo cual se refleja en la pendiente relativamente estable de la línea.

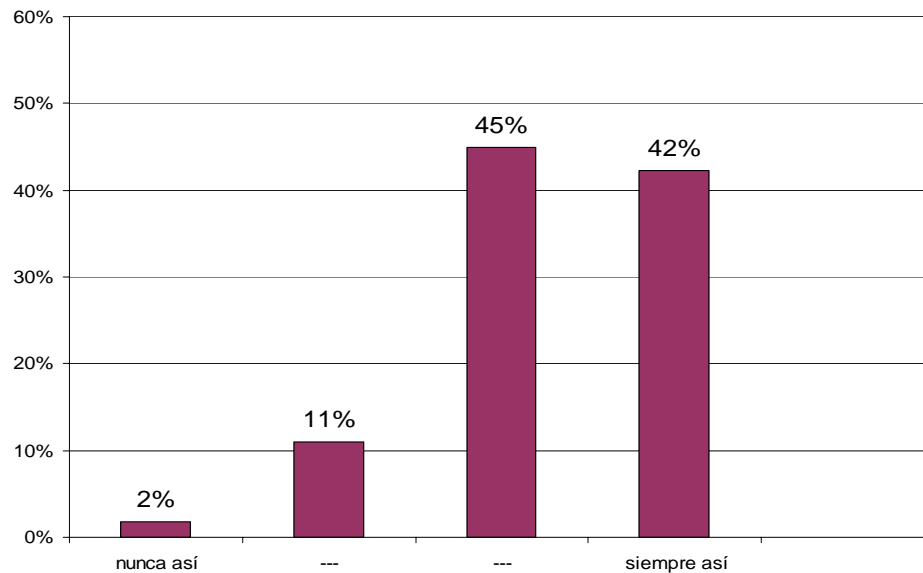
De manera opuesta, los sentimientos, las amistades y los asuntos de pareja casi no recibieron votos para el primer lugar pero sí gran cantidad de apreciaciones como el segundo de los asuntos sobre los cuales habrá que tomar decisiones importantes en la vida. La formación y la salud son consideradas importantes en primer lugar y decrecientemente en segundo, tercero y cuarto lugares. Los asuntos

económicos muestran una apreciación variable: pocos opinan que merecen el primer lugar, menos aún los colocan en segundo, pero recibe votos progresivamente más abundantes para el tercero y cuarto lugares.

En otras palabras: casi el 30% de los alumnos consideraron en primer lugar el sentido de la vida, seguidos por quienes indicaron las decisiones sobre la familia y sobre la formación personal. En el segundo lugar de importancia, la familia y la formación fueron los asuntos más mencionados por los alumnos, acompañados de los asuntos sentimentales y los de pareja, que en el primer lugar no fueron muy mencionados; el sentido de la vida queda por debajo, siendo el quinto más mencionado en este segundo lugar. En tercer lugar el orden se modifica: primero los sentimientos y la familia, con importancia semejante a la formación y a las amistades. Para el cuarto lugar de importancia, por último, los sentimientos fueron los más mencionados, después los asuntos familiares y los económicos.

Como puede observarse en la tabla siguiente, la mayoría de los alumnos reporta que tomó la decisión de la manera en que acostumbra decidir, aunque resulta notable que un 13% indique que no es así.

Normalidad del desenvolvimiento



Permítasenos repetir una nota precautoria: al inicio de esta presentación se indicó que la muestra fue de oportunidad. Es decir, que no se llevó a cabo ninguna selección probabilística de los sujetos. Esto implica que debe tenerse cuidado de no generalizar los resultados específicos, pretendiendo afirmar que todos los alumnos de licenciatura reflexionan de esta manera. La construcción de los estilos empíricos y su análisis fundamentan la atingencia del desarrollo teórico, del método de constatación y de las categorías empleadas, que era lo que se pretendía. La representatividad de estos resultados respecto de una población queda pendiente para otra posible aplicación del estudio, como se indicará en la conclusión general.

4.8 Entrevistas

Los resultados empíricos expuestos hasta aquí, informan de las respuestas que los alumnos ofrecieron ante un cuestionario cerrado que les pidió reflexionar sobre la última decisión que hubiera resultado importante para ellos. Para constatar que su reflexión correspondía con lo esperado, que habían comprendido de manera semejante al entrevistador las categorías de análisis y para arrojar luz ulterior sobre el fenómeno de su decisión, al menos desde su perspectiva algunos meses después de haberla tomado, se procedió a invitar a algunos de los alumnos que habían aceptado ser contactados posteriormente, para tener una entrevista sobre la misma decisión sobre la cual habían reflexionado motivados por el cuestionario.

Desde el punto de vista metodológico, como se ha expresado, las entrevistas permitirían, dado el caso, ofrecer un fundamento empírico posterior a la construcción teórica del concepto de estilos de decisión. Puede recordarse la presentación de esta metodología en la cita de Cronin incluida hacia el final del capítulo 2.

En cada cuestionario se definió un estilo particular, es decir, pudo determinarse el porcentaje de adhesión a cada uno de los estilos estadísticamente contruidos. Según la tendencia mayoritaria, se clasificó cada cuestionario en uno de los tres

estilos. Se invitó a algunos alumnos que mostraban una mayor tendencia hacia cada estilo, a tener una conversación con el investigador.³⁷

Se entrevistó a dos hombres y cuatro mujeres, cuyas características se resumen en la siguiente tabla:³⁸

ALUMNOS ENTREVISTADOS EN OTOÑO 2006

ALUMNO	%AUTÓNOMO*	%HETERÓNOMO	%AFECTIVO	ÁREA DE ESTUDIO	AVANCE EN EL PROGRAMA	SEXO
Alfredo	62	92	58	Arquitectura	2° sem.	H
Antonio	37	100	75	Diseño	3 ^{er} sem.	H
Carina	37	100	75	Psicología	4° sem.	M
Luz	56	58	83	Administración	6° sem.	M
Meche	50	100	75	Derecho	6° sem.	M
Soledad	31	75	91	Historia del Arte	3 ^{er} sem.	M

* Éstos son porcentajes al interior de cada estilo, es decir, indican cuánto se apegan las respuestas de un alumno al 100% de los valores correspondientes a cada estilo.

El tenor de la entrevista siempre fue amigable y transcurría en principio de acuerdo a la guía estipulada. Comenzaba por aclararles de qué se trataba la reunión,

³⁷ La definición de los tres estilos que se había redactado antes de las entrevistas difería en algunos aspectos de la presentada en párrafos anteriores de este escrito, que ofrece mayor claridad y precisión. Sin embargo, vista la dinámica de las entrevistas y, sobre todo, el objetivo de la comparación, las conclusiones resultan igualmente válidas.

³⁸ Como es costumbre, los nombres de los entrevistados se han modificado para este reporte.

insistiendo en los términos de confidencialidad y el propósito del estudio. Les mostraba el cuestionario que habían contestado y procedía a hacerles las preguntas en orden, dejando entera libertad en cualquier momento para introducir comentarios libres sobre el tema y pudiendo hacer cualquier otra pregunta que surgiera durante la conversación. Las preguntas guía fueron:

1. ¿Fue una decisión correcta? ¿por qué?
2. [Mostrando tres papeletas con la descripción de los estilos y habiendo explicado brevemente cómo se construyeron] ¿Con cuál de los tres estilos te identificas, al haber tomado esta decisión?
3. [Mostrando la lista de las categorías de análisis] Te pregunté por estos factores. ¿Qué otros aspectos que influyeron me puedes mencionar?
4. Si tuvieras que tomar otra vez la decisión ¿cómo la tomarías?
5. Ponte en mi lugar. ¿Cómo ayudarías a tus alumnos a tomar mejor sus decisiones?

Las entrevistas se grabaron e inmediatamente después de terminadas se procedió a la transcripción para analizarlas posteriormente.

Resultados principales

El primer resultado evidente fue que, en efecto, los alumnos se encontraron cómodos al referirse a su decisión utilizando las categorías vertidas en el cuestionario; no se encuentra en las entrevistas ningún obstáculo de interpretación, como pudieran haber sido preguntas sobre el significado de algún reactivo o sobre el sentido de los estilos.

Asimismo, al contestar la tercera pregunta, en la cual les pedía imaginar otros factores, externos o internos, que pudieran haber influido en su decisión, todos menos una cuando más repiten algún aspecto ya considerado. Por ejemplo, Antonio: "Pues..., yo creo que la... pus que yo no, o sea, que yo no había, yo no me sentía a gusto [en la situación sobre la cual decidió cambiar]".

Lo cual puede considerarse bajo la categoría del papel de los sentimientos, ya considerada en el cuestionario.

La única alumna que indicó algo no considerado en el cuestionario fue Carina, quien hizo hincapié en la necesidad de considerar con cuidado las posibles consecuencias de los actos: "Y bueno, en este sentido, la información del, o sea, tanto qué implica y las consecuencias ¿no? de una decisión que vayas a tomar".

Hemos tomado esta sugerencia en versiones posteriores del cuestionario, como comentaremos en el siguiente capítulo.

Un resultado con mayor alcance es el ofrecido por una alumna al confirmar los últimos párrafos del capítulo 2: Analizando los datos se llega a clarificar las posibilidades, los sentimientos se inclinan por fin hacia una de ellas, la inclinación va tomando cuerpo a través de un proceso de deliberación y por fin se decide llevar a cabo la acción propuesta: "Es que como que se da el proceso, o sea de repente dices 'ya voy a trabajar', pero la verdad es que no tomas la decisión, o sea yo no s... como que siento que la decisión se formaliza hasta que empiezas a buscar el trabajo."

En efecto, Meche se determinó a conseguir trabajo después de un tiempo largo de consideración de la posibilidad en medio de la situación de sus compañeros de estudio. Pero claramente, llegó un momento en el cual, como se menciona al final del capítulo 2, "se asentaron" sus sentimientos y reflexión y tomó la determinación de trabajar. La entrevista, además de corroborar la coherencia con las consideraciones de los capítulos primeros de este escrito, manifiesta claramente una parte de complejidad del análisis del proceso de decisión, en el cual unas decisiones prefiguran la definitiva y las formulaciones verbales no siempre corresponden literalmente con el momento del proceso en el cual surgen.

Las palabras de Meche: "Todos mis compañeros de semestre ya trabajaban desde más chicos y desde semestres bajos y, este, yo era de las pocas que al inicio de clase decían: "¿quién estudia, quién trabaja?" y yo era de que "no hago nada" [...] ps dije "ay, pues no me cuesta nada, tengo que hacer algo" y ps adelante."

Desde la atalaya de las orientaciones presentadas en los primeros capítulos de este escrito, podríamos decir que el momento en el cual Meche se dijo: "y ps adelante" fue el del juicio de valor, como si la interpretación interior que ella realizó de la frase fuera: "es conveniente que ya trabaje". Desde luego, la frase: "ya voy a trabajar" pudiera utilizarse como la declaración de una decisión. Pero no en el caso de Meche. Su plática deja claro que esa frase fue el punto de partida para la deliberación, algo semejante a una decisión previa con la forma: "voy a considerar seriamente la posibilidad de trabajar". Después, efectivamente, siguió un proceso de consulta con su mamá y sus compañeros, de búsqueda de información, de consideración de ventajas y desventajas. Al fin, tras sentirse con suficientes elementos, siguió la voluntad y la acción de buscar trabajo.

También debe notarse que todos los entrevistados identificaron adecuadamente el estilo al cual tendían mayoritariamente sus respuestas. Uno tras otro, al preguntarles "¿con cuál estilo te identificas?" señalaban aquél en el cual se concentraba el mayor porcentaje de sus respuestas. No a todos les resultó fácil,

pero con poca dubitación acertaban al identificar su estilo mayoritario. Leamos la reacción de Alfredo, quien obtuvo una tendencia de 91.8% hacia el estilo 2:

Jorge: [Después de mostrarle la definición de los estilos y explicarle brevemente cómo se habían construido] ¿Con cuál de los tres percibes... te identificas, al haber tomado esta decisión, en concreto?

Alfredo: [13 segundos leyendo y susurrando] A ver, espérame, ja. [Relee durante 15 segundos.] Yo creo con ésta [Señalando la definición del segundo estilo].

Meche fue la única que concluyó de manera explícita que tenía parte de los tres estilos. Estadísticamente, sus respuestas tendían fuertemente al estilo 2, el cual Meche señala inicialmente. Sin embargo:

Meche: [25 segundos revisando las papeletas que describen los tres estilos] Con ninguno, ¡ay, sí! [señala el estilo 2],... no, porque en éste o sea no sabe así como que aquí lo que va y me fijo en lo que siento ¿no? Éste como que lo veo más como que no... o sea, como que no involucró a los sentimientos. [...] El 1, no me g... 'sea tampoco porque realiza que "los alumnos reportan haberse dejado influir por la necesidad de ser aceptados..." no, ése tampoco. [...] Y el estilo 3, mmmm [...] Y creo que tengo un poco de las tres, mjé.

Meche, desde luego, tenía toda la razón.

Queda claro que las consideraciones teóricas introducidas en los primeros capítulos encuentran resonancia plena con la reacción de estos jóvenes al haberles pedido que reflexionaran sobre una decisión que habían tomado. Se ha mencionado el ambiente general y los resultados más notables de las entrevistas. Permitasenos abundar un poco más en el tema.

Ambientación de las entrevistas

Decidí establecer la interacción con los alumnos en un ambiente de formalidad académica, fuera de toda sensación de entrevista terapéutica. Los invité, por tanto, a asistir a mi cubículo, en el cual se sentaban enfrente de mí, al lado opuesto del escritorio. El cubículo se encontraba sumamente ordenado y bien iluminado y dejábamos abierta la puerta. Después de los saludos y agradecimientos por acudir, explicaba brevemente la razón, los alcances, la confidencialidad de la entrevista y la forma en que posteriormente la analizaría. A propósito de esto último, pedía su autorización para grabarla, con la indicación de que sólo yo la escucharía y leería la transcripción, salvo algunas citas textuales. Todos, sin excepción, aceptaron la grabación con una señal facial que yo interpreté como de falta absoluta de conflicto. Durante la entrevista, que duraba alrededor de media hora, cuidaba muy especialmente la modulación de la voz, el contacto visual

y la concordancia en la posición del cuerpo. Aparentemente, los alumnos reaccionaron sin dar muestra alguna de ansiedad o desconfianza, con la excepción de Meche, que en momentos cambiaba bruscamente de postura en el sillón, pero sin dejar de sonreír. Las despedidas siempre fueron espontáneamente cordiales. No realicé una grabación visual de las entrevistas, de manera que estas anotaciones surgen de mi memoria.

En principio, iba formulando cada pregunta en orden. Desde luego, en varias ocasiones la conversación se adelantaba y proseguíamos sin forzar la lógica del discurso. Fue el caso de Alfredo quien, ante la primera pregunta, sobre si consideraba que su decisión había sido la correcta, comenzó espontáneamente a comentar alrededor del contenido de la cuarta, sobre su estilo usual para tomar decisiones.

En todos los casos, en diferentes momentos, a propósito de cualquiera de las preguntas o de un comentario espontáneo, los alumnos abundaban en la manera en la cual habían tomado la decisión, el asunto específico del cual se trataba, las circunstancias y sus sentimientos. Algunos más ampliamente que otros y con mayor orden mental. Como entrevistador, procuraba seguir su curso de pensamiento sin llegar a formular preguntas de índole íntima.

Al inicio de la entrevista les mostraba el cuestionario que habían respondido y recordaba que lo habían hecho partiendo de una decisión que habían tomado, con frases como “las preguntas son sobre una decisión que para ti fue importante, que aquí me dices que fue sobre [el tema que anotaron]”. Todos, excepto Soledad, simplemente asintieron.

Leí en el cuestionario de Soledad que el asunto de su decisión había sido: “que soy buena para el arte”. Tal redacción no se refería directamente a ninguna decisión sobre una acción posible sino, aparentemente, a la constatación de una capacidad. Parecía sugerir que el significado común del término “decisión” no era compartido por esta joven, lo cual pudiera ser una pista interesante para comenzar un diálogo educativo siguiendo la motivación originaria de este estudio. Sin embargo, Soledad había respondido consistentemente el resto del cuestionario. Con un poco de desconcierto, decidí propiciar que aclarara más el asunto:

Jorge: Pones que el asunto sobre el que tomaste la decisión fue como el constatar que eres buena para el arte ¿o algo así?

Soledad: Sí. Lo que pasa es que desde chiquita he pintado, como que desde chiquita he estado muy metida en el arte...

Soledad prosiguió a narrar cómo, a partir de un “sueño” que tenía desde niña, después de que en un examen vocacional verificó que tenía inclinaciones artísticas,

entró en su horizonte de posibilidades la de estudiar algo relacionado con el arte. Habiendo investigado varias alternativas, decidió estudiar Historia del Arte en la Universidad Iberoamericana. Ésta había sido su decisión, sobre la cual resolvió el cuestionario. No inquirí más en las razones por las cuales había contestado de esa forma la pregunta sobre el asunto de la decisión, aunque queda la inquietud de tener mucho cuidado al interpretar las expresiones de los alumnos de esa edad.

Una vez que los entrevistados habían asentido al reconocer el asunto de su decisión, recordaba yo el motivo, brevemente indicado en el encabezado del cuestionario: “Éste es un estudio que estoy haciendo sobre cómo toman las personas sus decisiones, porque pienso que es muy importante para una universidad ayudar a sus alumnos a que tomen cada vez mejor las decisiones que tomen. A todos nos interesa tomar mejor nuestras decisiones. Entonces, quiero caracterizar las maneras en que los alumnos toman sus decisiones para ver cómo podemos ayudarlos a que aprendan a tomarlas cada vez mejor. Apliqué este cuestionario y lo analicé; ahorita te digo el resultado del análisis”.

Primera pregunta: ¿Fue una decisión correcta? ¿Por qué?

Continuaba: “ahora quiero que me permitas que platiquemos un poco más de esta decisión, para conocer mejor cómo toman sus decisiones. La primera pregunta que tengo es si ahora, después de un tiempo, consideras que fue una buena decisión”.

La respuesta de los todos los alumnos fue positiva, aunque no es posible discriminar hasta qué medida esto haya sido una mera casualidad o pudiera indicar una tendencia de las personas a seleccionar para su reflexión una decisión acertada. Por ejemplo Antonio, quien había decidido cambiar de carrera y Carina, sobre su alimentación, fueron enfáticos:

Antonio: Sí, totalmente. Mi vida ya está totalmente reubicada.

Carina: Sí, maravillosa. Hasta la fecha, es una excelente decisión.

Como ya mencioné, Alfredo ofrece un ejemplo de la lógica flexible de la conversación. Al preguntarle si consideraba correcta su decisión, primero simplemente asintió e inmediatamente continuó:

Alfredo: Yo siempre pienso mucho para, cuando voy a decidir algo.

Jorge: ¿Sí?

Alfredo: Demasiado, medito demasiado, son semanas y semanas de pensar en todo lo que va a pasar o en todo lo que puede pasar o todo lo que me puede implicar, en todo lo que me puede quitar del rumbo hacia donde quiero ir. (...) Y pues esto sí, me ha permitido ir a donde quiero ir y entonces sí...

Conviene advertir que muchos jóvenes de la zona metropolitana de la Ciudad de México, utilizan el adverbio “demasiado” como una hipérbole de “mucho”, sin implicar demasía. En realidad, Alfredo aprueba su proceder deliberativo, porque siente que le ha permitido controlar su vida. En efecto, Alfredo había reportado en el cuestionario una adhesión del 92% al estilo autónomo. Pero su respuesta se transcribe aquí como ejemplo de un tema surgido a propósito de otro en la entrevista: no únicamente afirmó que la decisión había sido correcta, sino que su proceso de decisión era adecuado, lo cual es tema de la cuarta pregunta.

Segunda pregunta: ¿Con cuál de los tres estilos te identificas, al haber tomado esta decisión?

Ante las tres papeletas que describen cada componente principal en los términos definidos arriba en este escrito, los alumnos leyeron detenidamente, tomándose entre 13 y 22 segundos, para identificar correctamente el estilo al cual tendían mayoritariamente sus respuestas al cuestionario. Ya se han mencionado las dubitaciones y conclusión final de Meche, quien cayó en la cuenta de que esta tendencia no era exclusiva puesto que algo de los otros dos estilos estaba también contenido en su reflexión.

Tercera pregunta: ¿Qué otros aspectos que influyeron me puedes mencionar?

Alfredo medita durante 12 segundos y al fin responde: “‘Tá difícil, porque ps ya ‘stán ahí casi todos.”

En algunas de las entrevistas, se observa algún intento, mayor duda y reflexión. Pero en definitiva, en el entorno de la entrevista sólo una alumna sugirió que se le diera más importancia a las implicaciones de la decisión, como ya mencioné.

Cuarta pregunta: Si tuvieras que tomar otra vez la decisión ¿cómo la tomarías?

Nuevamente, todos los entrevistados coincidieron en afirmar que, si tomaran de nuevo la decisión, lo harían de la misma manera. Desde el dubitativo “yo digo que no la cambiaría” de Soledad hasta un enfático “sí, segurísimo” de Antonio, todos parecen complacidos con la forma en la cual tomaron la decisión. Queda abierta, entonces, la misma inquietud mencionada a propósito de la pregunta primera. Recuérdesse que un 13% de la muestra total reportó que no acostumbra tomar las decisiones como tomaron aquélla sobre la cual reflexionó en el cuestionario. Ninguno de estos alumnos fue entrevistado en esta ocasión. Más sobre este asunto en las conclusiones generales.

Quinta pregunta: Ponte en mi lugar. ¿Cómo ayudarías a tus alumnos a tomar mejor sus decisiones?

Las reacciones de los alumnos son semejantes. Luz fue quien elaboró más su respuesta, indicando un prerrequisito y no una propuesta programática. Tras un “¡ay, sí, está súper difícil, ja!”, comienza a plantear:

Luz: Primero, yo digo que siempre para ayu, para poder ayudar, debes de ser como, debes de ponerte en el lugar del otro (...) Tes' igual, sí sería mejor como, no sé, como, platicar con ellos, y ver de qué manera sus sentimientos, es que si, o sea yo digo que de más que, más que de la razón, los, bueno, yo si me voy muchísimo por lo de los sentimientos...

Jorge: Pero ¿sería platicando, o...?

Luz: Sí, sí, sí. 'Sea, conociendo más su his, a lo mejor su historia de vida y su, su visión, como ellos se ven (...) en un futuro (...) y eso no sólo influye con razones muy completas sino es toda una actitud ¿no? ¿Algo así?

Luz y Alfredo, la primera desde un énfasis en los sentimientos y el segundo en la razón, parecen concebir el proceso de decisión como un asunto que involucra intelecto y sentimientos en la perspectiva del proyecto de vida. No hablan, desde luego, del ejercicio de la voluntad que termina por decidir. El análisis del paso de la

deliberación a la decisión y las nociones de *autoapropiación*, responsabilidad y libertad introducidos en el primer capítulo cobran entonces pleno sentido como dimensiones que pudieran sustentar un horizonte pedagógico.

Conclusión

Dentro del proceso universal para tomar decisiones deliberadas, seguido por toda persona en cualquier circunstancia histórica, cultural, social e individual, hemos distinguido ocho categorías que pudieran utilizarse por alumnos de licenciatura para analizar su propio camino en el manejo de la información a su alcance, de los sentimientos involucrados, de su capacidad de reflexión y del nivel de desarrollo de su subjetividad. Hemos puesto a prueba tal posibilidad y hemos constatado su atingencia.

La conclusión resulta ser, por lo tanto, que el estudio empírico apunta a dar fundamento a la teoría desarrollada en los primeros capítulos de este escrito, incluyendo las categorías de análisis, que pueden convertirse en elementos de diálogo pedagógico con los alumnos en busca del desarrollo de su capacidad de decidir atenta, inteligente, razonable y responsablemente. Cómo llevar a cabo este diálogo con una intención educativa es tema del siguiente capítulo.

5

ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

Hemos ofrecido una faceta imprescindible para hablar de lo humano, la que para algunos es definitoria: la capacidad para tomar decisiones responsables. Hemos analizado cómo tomamos decisiones e insistido en que éstas serán responsables en la medida en la cual respondan a la tendencia hacia el valor en nuestras acciones, más allá de la satisfacción inmediata.

Hemos también hecho ver que tomar decisiones responsables es una facultad que supone tanto el ejercicio intelectual como el afectivo, y que esta capacidad va educándose a lo largo de toda la vida, en particular durante el paso por una universidad en los estudios de licenciatura. De esta forma, educar el proceso de toma de decisiones es una empresa irrenunciable en una institución de educación superior, y tal empresa no sólo es posible sino que se realiza de hecho, implícita o explícitamente, de manera informal o estructurada.

Hemos determinado algunas categorías psicológicas que podrían utilizarse para reflexionar con los alumnos sobre su toma de decisiones, de modo que dicha reflexión pudiera alimentar posibles acciones educativas. Pusimos a prueba

empírica dichas categorías a través de un cuestionario y de algunas entrevistas personales y confirmamos que los alumnos, prescindiendo de su género, edad, campo de estudio o avance en el programa curricular, las reconocen y utilizan al analizar una decisión importante en su vida. Más aún: las respuestas de los alumnos a los cuestionarios se aglutinan alrededor de ciertas tendencias en el proceso de toma de decisiones, que hemos llamado “estilos”, los cuales resultaron fructuosos para encauzar las entrevistas.

Encuadraremos ahora la tarea educativa dentro de algunos modelos utilizados en la actualidad para lo que se ha llamado “educación en valores”, “educación moral” o “formación ética”, y afirmaremos que podemos inculcar nuestros valores, ayudar a los alumnos a clarificar los valores que los motivan, o promover su desarrollo en el razonamiento sobre dilemas morales. Sugeriremos que se abre una posibilidad más, que asume y supera las anteriores: educar su libertad, de manera que coadyuvemos al surgimiento de decisiones cada vez más responsables.

5.1 Los componentes de una pedagogía

Puede considerarse brevemente que una pedagogía florece a partir de al menos nueve aspectos de la compleja realidad educativa:³⁹ (1) el propósito asignado a la educación, que históricamente ha oscilado entre la formación de los ciudadanos y dirigentes responsables que requiere una sociedad y la de personas humanamente valiosas en sí mismas, sin descartar matices diversos en la combinación de ambos extremos que de suyo no son excluyentes; (2) los actores, con la determinación de las funciones que operan o deben cumplir los educandos, los educadores, los administradores en la organización, la familia, los diversos grupos sociales o de poder, tanto en ambientes escolarizados como fuera de las instituciones; (3) la vinculación entre una institución educativa y el entorno, que en ocasiones se concibe antagónica, en ocasiones complementaria y aun de subordinación de una a otra; (4) las dimensiones personales y sociales que deben desarrollar los educandos, en sus factores cognoscitivos, actitudinales o valorales y de habilidades, que abarcan lo que Rugarcía (2001) ha llamado “esquema CHA” (conocimientos, habilidades, actitudes) y que a últimas fechas se ha integrado en la propuesta de planeación, conducción y evaluación del desarrollo de

³⁹ Para este comentario sobre los componentes de una pedagogía, nos basamos principalmente en Bowen (1979 y 2005), Daniels (2003) y Alvarado (2007).

competencias, lo cual matiza el resto de los componentes aquí listados (Frade, 2008); (5) la enseñanza, clarificando el concepto, asentando normas y métodos; (6) el aprendizaje, en cuanto al concepto mismo surgido de la concepción de lo que significa ser humano, su tipología, los diversos procesos, instrumentos y su relación; (7) las unidades de aprendizaje, de acuerdo a las dimensiones de desarrollo y (8) las estrategias didácticas, es decir, los procedimientos específicos de enseñanza que pretenden propiciar en los educandos el desarrollo a lo ancho de las dimensiones y según los aprendizajes deseados, junto con (9) los lineamientos, instrumentos y normas de evaluación que permitirán constatar y orientar, por una parte, los aprendizajes y, por otra, el logro de los propósitos educativos.

Resulta evidente que estos nueve aspectos se encuentran interrelacionados tanto teóricamente como en cualquier fenómeno educativo histórico. Por ejemplo, el propósito asignado surge de la vinculación establecida de hecho entre la educación y la sociedad; las dimensiones de desarrollo consideradas dependen del propósito asignado no menos que del entorno cultural en una sociedad determinada y los avances en el conocimiento psicológico y los subsecuentes pronunciamientos fácticos y deontológicos sobre el aprendizaje y la enseñanza; la práctica didáctica surge a partir de la conformación del propósito asignado, el concepto y los métodos de la enseñanza, de las dimensiones de desarrollo buscadas explícita o

tácitamente y de los contenidos seleccionados; por su parte, la práctica cotidiana contribuye ella misma a confeccionar tal configuración compleja. Por último, las normas de evaluación reflejan y dirigen los demás componentes en mutua transformación dialéctica. El tema es abundante y la revisión de las investigaciones que han ido clarificando estas relaciones sobrepasa los requerimientos y posibilidades de este escrito.

Se señalan aquí estos componentes y algunas de sus relaciones para precisar el alcance de esta investigación. Los objetivos logrados establecieron tal calibre: se comenzó por clarificar el proceso que todos los humanos seguimos al tomar una decisión razonada; una vez fundamentada empíricamente tal comprensión a través de las reflexiones de diversos individuos sobre sus decisiones, puede orientarse una posible estrategia didáctica que alimente la dimensión primordial de desarrollo en una persona: la libertad.

Una pedagogía se condensa, en definitiva, a través de propuestas didácticas, orientaciones para la acción educativa. ¿Cómo puede utilizarse este conocimiento, entonces, para estructurar intervenciones educativas que promuevan la formación del proceso de decidir responsablemente?

Dado que las operaciones involucradas en una decisión transcurren de los datos a su comprensión, a la consideración de posibles acciones y su valoración para

cuajar en la valoración de una de ellas como la mejor; puesto que este camino puede mejorarse prestando mayor atención a los datos, elaborando más inteligentemente preguntas atinentes, regresando a seleccionar o encontrar nuevos datos, volviendo a preguntar, lanzar respuestas hipotéticas y buscar formas de validación y, por fin, corroborar la comprensión y la valoración de manera reflexiva, el desenvolvimiento puede mejorarse aprendiendo a ser más atentos, inteligentes y reflexivos. Y las escuelas pedagógicas cuentan con propuestas didácticas para promover tal aprendizaje. Las taxonomías usuales de aprendizaje pasan de la percepción de datos a su comprensión, su análisis y su evaluación.⁴⁰ La propuesta hecha aquí surge de la posibilidad de utilizar estas herramientas para promover la consciencia de uno mismo como persona que valora y llevarlo a valorar posibilidades de acción de manera más atenta, inteligente y reflexiva.

En seguida, se considerará el panorama de la práctica educativa en el cual se inserta esta propuesta, para señalar los distintos enfoques que se utilizan en la educación moral.

⁴⁰ La más utilizada a la fecha es la elaborada en Bloom (1956), aunque han surgido otras propuestas, ya sea para asignaturas específicas, como la del National Mathematics Taxonomy Committee (2005), para la comprensión de conceptos (Biggs, 2007) o para diversos contenidos (Coll, 1997; Díaz Barriga, 2004).

5.2 Educación moral

Al insistir en que esta investigación ha girado alrededor del proceso de toma de decisiones y que este tema puede englobarse en el ámbito de la educación moral, estamos conscientes de la ambigüedad del término: “educación moral,” “educación en valores,” “formación ética” y otras expresiones se utilizan para indicar programas educativos que parten de diversos enfoques y expectativas y abrazan distintas técnicas didácticas. Todos los enfoques pretenden, en el fondo, propiciar el desarrollo de los alumnos para ir convirtiéndose en mejores personas, en buenos seres humanos en sociedad. Pero el asunto está lejos de resultar unívoco. Qué sea una “buena persona” es asunto que abordamos en capítulos anteriores, especialmente en el segundo capítulo, al reflexionar sobre el significado de la responsabilidad moral. Cuáles son los enfoques que pueden distinguirse en la práctica de la educación moral y cuál de ellos se corresponde con la orientación de este estudio, es el tema de este apartado.

El esfuerzo institucional por lograr un impacto en la formación moral de sus alumnos necesita una definición pedagógica. De los cuatro modelos pedagógicos mencionados por López (2001) (indoctrinación, clarificación, desarrollo del juicio moral, educación de la libertad), la educación de la libertad puede conjuntar los aspectos positivos de los otros tres. Otros autores añaden un caso más: el de la

educación del carácter. Mencionamos ya brevemente estos modelos. Pasemos a analizarlos con mayor detenimiento.

Paradigmas en la educación moral

Valeria es una niña de tres años. Está en su casa, jugando con un primito. El primo le pide el juguete favorito de Valeria y ella se lo niega. El papá interviene y le hace ver a Valeria que a ella le gusta que el primo le preste sus juguetes, así que debe corresponder. Valeria parece entender y puede repetir la argumentación de su padre, pero lo que se debate en su interior transcurre por otro camino: debe decidir entre darle gusto a su papá, que claramente quiere que preste el juguete, o contradecirlo y no prestar el juguete.

Varias investigaciones psicológicas (por ejemplo, Kohlberg, 1984) y neurofisiológicas (Hauser, 2006) afirman que, en efecto, los conflictos morales de un niño de tres años son cualitativamente distintos de los de un adulto y, por otra parte, la conciencia del niño no tiene pleno acceso a su proceso de decisión. ¿Cómo, entonces, educarlo moralmente?

Felipe es un joven de 18 años, inscrito en el último año de bachillerato. El profesor de educación cívica ha constatado que, en general, los alumnos llegan a clase con su formación moral anterior, con valores asentados que rigen su comportamiento y

que difícilmente un curso escolar podrá cambiar. Para apoyar la formación moral de Felipe y sus compañeros, el profesor diseña varias dinámicas que los ayuden a clarificar cuáles son esos valores que ya tienen, de manera que puedan jerarquizarlos y utilizarlos más responsablemente en sus decisiones morales. ¿Puede hacerse algo distinto con estos muchachos, para impulsar su camino hacia ser personas cada vez más valiosas?

Parece claro, en cualquier caso, que los esfuerzos por promover la formación moral de Valeria deben diferir sustancialmente de aquellos dirigidos hacia Felipe.

Pero el asunto va más allá de un mero problema didáctico correspondiente a la edad del sujeto. Algunas propuestas de educación moral se distinguen por la concepción sobre el tema de los valores, de lo moral, de la construcción de una persona en el terreno moral. Prescindiendo de la edad, del nivel de desarrollo o de la historia previa de los alumnos, proponen una metodología educativa en la cual se manifiestan diversas concepciones éticas y antropológicas. Sin pretender alcanzar en este escrito la entera profundidad de estos temas, distinguiremos los aspectos pedagógicos de diversos enfoques en la educación moral.

Varios estudiosos han distinguido al menos tres enfoques en los programas de educación moral, que podemos llamar (a) inculcación; (b) clarificación y (c)

desarrollo del razonamiento moral.⁴¹ Josep Puig (1996) considera uno más: (d) educación del carácter.

a) Inculcar valores

En la mayoría de los ámbitos educativos, se habla de los valores como si fueran conceptos que condensan el análisis de actuaciones concretas en busca del bien humano. La honestidad, por ejemplo, no es algo que se encuentre en el mundo de manera física; lo que observamos son actuaciones humanas que consideramos honestas. Lo mismo queda claro respecto de cualquier otro valor moral, como la tolerancia o la sinceridad. Una persona puede ser sincera y puede ser tolerante, lo cual manifestará en sus actitudes y sus actos; pero no tiene sentido pretender observar en concreto la tolerancia o la sinceridad mismas. Bernard Lonergan (1999: 690) anota que lo concreto es la búsqueda del bien humano y se encuentra en los actos y sus resultados.

Para el primer modelo de educación moral, se determina un conjunto de valores que deben regir la actuación de las personas, sobre todo en el ámbito social aunque sin olvidar el íntimo personal. Se reflexiona cuidadosamente sobre ellos

⁴¹ Martín López Calva, en su libro *Educar la libertad: más allá de la educación en valores* (2001), analiza estos tres modelos básicos de la didáctica sobre el tema. Los siguientes párrafos se basan fundamentalmente en esa obra, además de la experiencia personal.

para aclararlos y distinguirlos. Se intenta explicarlos y delimitar con nitidez su papel en la construcción de una mejor calidad de vida. Se llega a construir una teoría moral alrededor de ellos. Y se enseña esa teoría.

La técnica didáctica más utilizada en este modelo es la exposición del profesor, muchas veces apoyada con proyecciones gráficas y relatos históricos en los cuales se manifiesta el valor que se está enseñando. Si se utilizan discusiones grupales, se dirigen hacia la comprensión del valor estudiado. Dinámicas de grupo variadas pretenden motivar a los alumnos a adherirse a dichos valores como referencias ineludibles en su actuación moral.

Este modelo es probablemente el más empleado en la enseñanza formal, sobre todo hasta el nivel de bachillerato pero no únicamente; algunos programas de educación moral en licenciatura manifiestan una fuerte influencia de esta perspectiva. Esta orientación es quizá la apropiada al sentido común, el que corresponde a la práctica cotidiana de transmisión de la cultura en la familia, los grupos sociales y los medios masivos de comunicación.

Este enfoque de enseñanza de los valores supone que los valores correctos pueden determinarse y enseñarse, que puede motivarse para conducirse por estos valores y que puede evaluarse su aprendizaje. Por otra parte, para ser eficaz debe evitar la confusión de conceptos con buenas acciones, pues conocer los primeros

no lleva automáticamente a las segundas; necesita un esfuerzo grande para ser crítico del peligro dogmático de su enseñanza, debe cuidar el componente afectivo y actitudinal del desarrollo moral y construir el aprecio por quienes opinan de manera diferente.

Este modelo se aplica, con las variaciones adecuadas a la edad y la condición de los educandos, a niños pequeños, jóvenes y adultos, en cualquier cultura y circunstancias. En algunos casos quizá tienda a ser más expositivo y en otros más dinámico y participativo; pero eso depende más de la didáctica del profesor que de las características de los alumnos.

b) Clarificar los valores⁴²

El segundo modelo de educación moral supone usualmente alumnos que han recibido algunos años de inculcación de valores, porque considera que ya cuentan con un bagaje de ellos. Admite que los valores se adquieren principalmente fuera de la escuela, en la familia y la interacción social, fundamentalmente en la niñez, y se consolidan básicamente en la adolescencia, de manera que al profesor de niveles posteriores le corresponde no tanto inculcar otros valores sino ayudar a sus alumnos a tener mayor claridad sobre su acervo valoral.

⁴² Véase la presentación de Rath (1966) y la crítica de Lipe (s.f.).

Esta orientación resulta, desde luego, más respetuosa de la diversidad que la del modelo anterior. Igualmente, apunta a la madurez de cada individuo para tomar sus propias decisiones a partir de las motivaciones que él mismo podrá ir conformando en la vida.

Por otra parte, clarificar los valores de los alumnos necesita enfrentar varios retos. Primero, el hecho de que la escuela, incluyendo la universidad, sí impacta y modifica actitudes, valores y motivaciones. Como se ha indicado, no ha sido posible cuantificar este impacto y los estudiosos se expresan de diversa manera;⁴³ pero todas las investigaciones anotan que el paso por la universidad impacta de alguna forma los valores de los alumnos. En realidad, esto resulta evidente al considerar la perspectiva de que los valores van modificándose y reordenándose a lo largo de toda la vida, como anotan muchos aun desde la perspectiva neurofisiológica (Hauser: 2006). Segundo, de manera parecida al modelo anterior, éste necesita también considerar que buscamos el bien con todo nuestro ser, no exclusivamente de manera intelectual, y clarificar los valores puede ser importante desde la dinámica cognoscitiva, pero no logra abarcar la complejidad de la actuación moral de los alumnos.

⁴³ Pueden analizarse los informes de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2006), las publicaciones de Ana Hirsh (2001) y el compendio de Ernest Pascarella (1991).

En tercer lugar, esta orientación corre el peligro de establecerse en un mero relativismo, para el cual los valores de una persona son tan respetables como los de otra, sin existir ningún criterio de ponderación sobre la rectitud de unos y otros. De manera inmediata, un relativismo así pudiera entorpecer la posibilidad de enriquecimiento mutuo a través del diálogo y, en casos extremos, conducir hacia el aislamiento individualista de las posturas morales de los alumnos.

El modelo de clarificación de los valores supone que el profesor tiene la habilidad para orientar la reflexión personal sobre los propios valores, aun dentro de dinámicas grupales. En la práctica, dicho profesor se encuentra con frecuencia en la necesidad de aclarar los conceptos a los alumnos para distinguir con precisión un valor de otro y clarificar el papel que tienen en la vida de cada uno, de manera que el modelo también pide que el docente conozca las definiciones de la gama de valores que los alumnos acostumbran manifestar.

c) Desarrollar el Razonamiento Moral

Lawrence Kohlberg (1984) fue pionero en el estudio empírico del desarrollo moral. Siendo discípulo de Piaget, este investigador norteamericano entrevistó a una enorme cantidad de personas, a muchas de manera reiterada a lo largo de más de 30 años. Los resultados de sus entrevistas le permitieron proponer un modelo de comprensión estructural y genético (semejante al de Jean Piaget para el desarrollo

intelectual) y una propuesta educativa para impulsar el desarrollo moral de las personas.

Kohlberg logró interpretar los resultados de sus entrevistas señalando etapas sucesivas y estructuralmente distintas de desarrollo del razonamiento moral. Como en el estructuralismo genético de Piaget, las evidencias empíricas le permiten afirmar que todos pasamos de una a otra etapa sin posibilidad de saltar ni regresar. A diferencia del desarrollo intelectual en el modelo piagetiano,⁴⁴ no todos llegamos a las últimas etapas de desarrollo.

El principal método de investigación de este psicólogo y de sus seguidores, consiste en presentar al sujeto ante una historia ficticia en la cual uno de los actores debe tomar una decisión moral. El sujeto bajo estudio manifiesta su opinión al respecto. Cualquiera que ésta sea, en seguida se le pregunta por las razones que le llevan a tener tal postura. Después de considerar varios dilemas y tras de un par de horas de entrevista, las argumentaciones se analizan cuidadosamente para encasillarlas en una u otra etapa de desarrollo.

Para complementar las entrevistas, Kohlberg también presentó los dilemas a grupos de personas, algunos homogéneos en cuanto a edad y cultura, otros

⁴⁴ La discusión sobre la generalidad del desarrollo intelectual quedó saldada en Cole (1971).

heterogéneos. A partir de la dinámica observada en estas interacciones grupales, este investigador identificó el motor del desarrollo de las personas: la interacción con otros que se encuentran una etapa más adelante en su desarrollo. Un dato interesante apoyado por éstas y otras dinámicas es que, al interactuar con alguien que se encuentre dos o más etapas adelante, no se logra ningún desarrollo personal, puesto que los argumentos de tales etapas se reinterpretan por el sujeto menos desarrollado, sin causar en él ningún efecto de desarrollo. Al inicio de esta sección mencionamos el caso de Valeria. Estando ella en la etapa 1 del desarrollo, la argumentación de su papá, correspondiente a la etapa 3, no causa ningún desequilibrio estructural en su debate interno, pese a que Valeria comprende intelectualmente las palabras de su progenitor.

Si el motor de desarrollo es la interacción con otros más avanzados, la propuesta educativa se construye fácilmente: poner a grupos heterogéneos, en los cuales exista la mayor probabilidad de tener personas en dos etapas sucesivas de desarrollo, a dialogar respecto de dilemas morales. Kohlberg sugiere que estos dilemas sean los mismos que ha utilizado en su investigación, para poder controlar la interacción entre los sujetos de manera más enriquecedora, conociendo las

posibles variantes de argumentación que han ofrecido las personas entrevistadas para su investigación.⁴⁵

Por muy desarrollado que se encuentre nuestro nivel de razonamiento, sin embargo, siempre podemos omitir la decisión de construirnos como *buenas personas*. Este tema se profundizó en el capítulo 2 de este escrito. Implica que, desde el punto de vista moral, una persona que haya llegado hasta la etapa 3 de desarrollo, por ejemplo, puede ser moralmente más valiosa que otra en la etapa 5 quien, en su actuar cotidiano, decida aceptar la oportunidad de recibir un beneficio ilícito. Como nos dijo en una ocasión un funcionario público, después de promulgar la necesidad de buscar el bien común y respondiendo a la pregunta sobre su conocida aceptación de sobornos: “de que me digan tonto a que me digan corrupto, prefiero que me digan corrupto”. Su razonamiento quedaba muy por encima de su talante moral. No puede uno dejar de recordar el antiguo adagio: “obras son amores y no buenas razones”.

Kohlberg mismo buscó relacionar el avance en el desarrollo (del razonamiento) moral con las acciones de las personas. En la ciudad de Berkeley entrevistó, por ejemplo, a un grupo de manifestantes en contra de la guerra de Corea, esperando

⁴⁵ Véase Kohlberg et al. (1997).

que la proporción encontrada de individuos en las últimas dos etapas de desarrollo fuera superior a la de la población en general. Los argumentos de los entrevistados para explicar su protesta se encontraron en la gama correspondiente a las primeras cuatro etapas del modelo de desarrollo en cuestión, distribuidos de manera semejante a los de la población general de esas edades.

En la misma línea, las experiencias de aplicación de la propuesta educativa han llegado a ser poco transformadoras de la actuación de los involucrados, quienes avanzan en la estructura del razonamiento moral pero no siempre modifican su orientación ética posterior.⁴⁶

No obstante, la propuesta ofrece un modelo consistente y completo de comprensión de una parte del fenómeno moral y permite contar con programas de entrenamiento de facilitadores. Es eficaz en lograr el avance en la estructura del razonamiento moral. James Rest (1990, 1999) ha desarrollado un cuestionario que permite medir estadísticamente el avance. No es de extrañar, por tanto, que la popularidad de este modelo educativo esté creciendo en ambientes universitarios y de bachillerato. El Anexo 2 presenta un resumen de las etapas de desarrollo propuestas por este investigador.

⁴⁶ Específicamente, las experiencias de la comunidad de desarrollo moral en una escuela secundaria de Cambridge y el trabajo en la prisión femenina de Massachussets, en los Estados Unidos de Norteamérica. Kohlberg (1975).

d) La educación del carácter

Josep Puig (1996), en el libro *La construcción de la personalidad moral*, analiza como otro modelo educativo el de la formación de virtudes culturalmente deseables (equivalente, según este autor, a la “character education”, como le llaman en los Estados Unidos de Norteamérica) semejante a la *paidagogia* griega. El énfasis no se coloca ni en los valores como tales ni en el razonamiento, sino en las actitudes en cuanto disposiciones a actuar de cierta manera. Si bien puede distinguirse éste como un modelo intencionalmente distinto a los anteriores, en el fondo encuentra su instrumentación ya sea inculcando las nociones sobre las virtudes y animando a convertirlas en hábitos, o haciendo ver a los alumnos que los valores que los motivan pueden jerarquizarse y que lo adecuado es elegir los que corresponden a una vida civil democrática. Ambas modalidades instrumentales pueden reducirse al primero de los modelos ya expuestos. Véase, por ejemplo, la propuesta de la *Character Education Partnership* (2007).

Una didáctica del proceso de decisión

Ante el panorama delineado en la sección anterior, la manera más completa en la cual una institución puede atender a la realidad de la formación moral de sus alumnos abarcará los cuatro modelos en la medida de su eficacia pedagógica. En ocasiones lo pertinente será explicar el contenido semántico de un término que se

refiere a un valor o un principio moral; en otras, habrá que propiciar que los alumnos reflexionen, aclaren y jerarquicen sus propios valores, o se ejerciten en algunas virtudes culturalmente importantes; además, se aprovechará cualquier ocasión para reflexionar sobre dilemas morales, como propone Araceli Delgado (2001) en su obra *Formación valoral a nivel universitario*. Pero en el fondo, propone López Calva (2001), si se atiende a la integralidad de la persona desde su estrato biológico hasta su proyección vital en sociedad, se deberá impulsar la paciente y acumulativa conquista de la libertad personal en la toma de decisiones morales cada vez más atentas, inteligentes, reflexivas, responsables e, incluso, amorosas, como plantea Bernard Lonergan (2001).

Josep Puig (1996), ya mencionado arriba, haciendo énfasis en el carácter dialógico del desarrollo de la personalidad moral, propone lo que también podríamos identificar como educación de la libertad a través de grupos de diálogo sobre asuntos reales que presenten un reto al discernimiento moral.

Desarrollar técnicas específicas para educar la libertad queda como tarea imprescindible. Para los efectos de esta investigación, basta constatar que la educación de la libertad, al buscar un incremento en la habilidad para tomar decisiones razonadas (las cuales no son meramente intelectuales, como se ha señalado insistentemente), podrá ser más eficaz cuanto más preciso sea el

conocimiento de las formas específicas en las cuales diversos tipos de alumnos reflexionan sobre sus decisiones importantes.

5.3 El origen de los valores

Los modelos didácticos de inculcación y clarificación de valores, y el del desarrollo del razonamiento moral, parten de la existencia de un conjunto, más o menos sistematizado, de conceptos como la justicia, la honestidad, la tolerancia, el respeto y la equidad, a través de los cuales las personas orientamos nuestras decisiones sobre la manera correcta de actuar en una situación concreta.

En efecto, ante circunstancias que identificamos como problemáticas, con frecuencia nos preguntamos qué será lo más justo. Partimos de nuestra concepción de justicia para esclarecer en qué medida una u otra posible acción responden a este valor. Resulta evidente que, mientras podamos utilizar con mayor exactitud el concepto, mejor podremos analizar la disyuntiva.

Si hemos constatado que los jóvenes a nuestro cargo no han comprendido con suficiente precisión en qué consiste ese valor y queremos educarlos de manera que actúen con justicia, realizamos esfuerzos docentes para explicarles en qué consiste este valor, qué significa ser justo en nuestra cultura, en especial ante los embates de la discriminación y aun la explotación del hombre por el hombre, de la

casi omnipresente corrupción, dentro de la realidad en algunas ocasiones contradictoria de nuestras leyes, reglas y costumbres. Algunos programas educativos se remiten a los grandes pensadores de la humanidad para leer la definición de justicia en sus diferentes manifestaciones y diseñan dinámicas adecuadas para que los jóvenes analicen y evalúen el concepto, y aun para promover que se sientan motivados por él.

Si diagnosticamos que tales jóvenes ya han comprendido el concepto al lado de muchos otros, pero la aplicación particular que llevan a cabo en situaciones problemáticas resulta conflictiva y en muchas ocasiones oscura, quizá decidamos ayudarlos a que clarifiquen más el concepto y lo cotejen con los demás para formar una jerarquía de valores que les facilite sus decisiones. Una vez que vean con claridad que la justicia es más importante que las costumbres de un grupo, por ejemplo, podrán sopesar de mejor manera una acción posible que responde a la justicia con otra que sólo busca consistencia con las prácticas usuales entre sus compañeros de grupo.

Si nos dejamos capturar por los resultados de las investigaciones psicológicas que informan de un desarrollo paulatino del significado de justicia, observado de manera estructural en grupos de distintas edades en nuestra cultura, nos veremos

impulsados a promover el desarrollo de este significado y su estructuración en un razonamiento que lleva a determinar qué es más justo ante un dilema moral.

En estos enfoques, sin embargo, el valor de la justicia parece existir en sí mismo, identificado con la formulación de un concepto que define con la mayor precisión posible cuál es ese valor y lo distingue de otros valores en el mundo de las ideas. La dificultad para descender de ese mundo pretendidamente unívoco al de la compleja práctica moral que nos permita ir construyéndonos como personas más justas, es grande y en ocasiones irremontable. Muchos más factores que el de la precisión, la claridad y la equilibrada estructuración intelectuales entran en juego al tomar una decisión que pudiera modificar el curso de nuestra existencia social y personal.

Porque el origen de los valores no es estático ni es ajeno a la persona que decide. El origen somos las personas que valoramos una acción como preferible a otra, decidimos actuar en coherencia con esta valoración y, además, construimos los conceptos de justicia, honestidad, respeto o de cualquier otro valor. Asumir este origen, asumirnos como sujetos involucrados en el origen de los valores morales, es lo que permitirá asentar las bases para una pedagogía moral.

Una postura distinta afirma que la razón por la cual los enfoques de inculcación, clarificación o desarrollo intelectual no bastan es que, en el fondo, la moral es una

cuestión afectiva. Esta postura afirma que al decidir nos dejamos llevar por los sentimientos, por la preferencia afectiva hacia alguna de dos acciones posibles. Ya lo hemos constatado: los sentimientos desempeñan una función importante, en efecto, durante el proceso de decisión. Pueden obstaculizar la percepción adecuada, la consideración de las evidencias, la reflexión que lleva al juicio de valor. Al final del capítulo 2 utilizamos la expresión del necesario “asentamiento” de muchos sentimientos involucrados, para permitir la decisión. Pero la decisión no se toma exclusivamente a través de ellos ni es un mero resultado del azaroso curso de nuestros sentimientos. El análisis de ese capítulo permite afirmar contundentemente que el proceso de reflexión que lleva a una decisión es a la vez afectivo e intelectual. Por último, la persona entera, con todas sus capacidades, toma la decisión.

Por lo tanto, enseñar u orientar moralmente es empresa distinta a la enseñanza de conceptos. Para enseñar a tomar decisiones, se debe ir más allá. Es necesario despertar no sólo el conocimiento ni el hábito, sino la voluntad. Esta necesidad llama a una planeación, actuación y evaluación didácticas guiadas por la clara intención de formar moralmente, de comenzar quizá sembrando una curiosidad inicial que lleve hasta la posibilidad de ejercer más responsablemente la libertad, con la autoapropiación como estrategia y el cuestionamiento y la deliberación como herramientas didácticas.

Además del componente intelectual, hablamos también del otro componente en el proceso: el afectivo. Concluimos que, al lado de muchos sentimientos, el más determinante era aquél que tiende hacia lo humanamente valioso, asumiendo y trascendiendo la tendencia hacia lo agradable o placentero. Ser *responsable*, insistimos, significa dejarse llevar por esta tendencia hacia lo valioso y no detenerse, aun sin negarla, en la tendencia a lo simple y egocéntricamente agradable.

Este análisis ha señalado, así, la *intencionalidad* de esas operaciones: todas ellas tienden, precisamente, a la construcción de una mejor persona, tienden al valor último de nuestra existencia humana. Hemos dicho, con Cronin (2006), que hacer efectiva esta tendencia es la decisión moralmente crucial en nuestra vida, una decisión nunca definitiva y siempre en peligro, una decisión que no puede enseñarse ni educarse, una decisión que depende enteramente de cada quien: la decisión de ser buenas personas.

El fondo del tema radica en el hecho de que todas las decisiones importantes se insertan en el horizonte de esta decisión. Parte del enfoque pedagógico que puede sustentarse con las reflexiones anteriores afirma la relevancia de la educación en el proceso de toma de decisiones. Sin embargo, debemos estar conscientes de nuestras expectativas: "Entrenar en los procesos de decisión es verdaderamente

una tarea delicada en la educación moral. Puede uno llevar al caballo al abrevadero, pero no puede uno hacerlo beber. No podemos forzar a una persona a decidir libremente lo que queremos que haga.” (Cronin, 2006: 491.)

5.4 La formación moral como función universitaria ⁴⁷

Stanley Fish, rector de la Universidad de Chicago durante más de cinco años, al dejar su puesto y retirarse después de cincuenta años de labor académica en educación superior, publicó enfáticamente su postura en el periódico The New York Times (Fish, 2004): una universidad debe dedicarse a lo académico y dejar a otras instancias la formación moral de las personas; “por eso fue que construimos nuestra torre de marfil”. Su declaración cayó como mera gota en el mar de manifestaciones contrarias que hemos leído y escuchado en este país durante las últimas décadas. La formación moral, formación en valores, formación del carácter o formación cívica es tema recurrente en las declaraciones propositivas de las instituciones y aun de algunos sistemas de educación superior, dentro de una gama de realidades que pueden surgir desde el fondo de la misión constitutiva o parecen enarbolarse cual blasón mercadológico.

⁴⁷ Una versión de parte de los párrafos siguientes fue publicada en Martínez (2005).

En efecto, la función formativa moral dentro de una universidad mexicana es un supuesto incontestable para muchos. Lo atestigua una revisión directa de los propósitos básicos, sobre todo los definidos en los últimos años por la mayoría de las universidades en el país. Una búsqueda a través de los sitios Web muestra que, de las 177 instituciones principales, 133 mencionan entre sus finalidades esenciales, la formación en valores. Algunos ejemplos bastarán: "Formar personas íntegras, éticas" es propósito de uno de los sistemas privados laicos de educación superior (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2005); "profunda formación humana y moral" aparece textualmente en la misión de una universidad pública (Universidad Autónoma de Chiapas, 2005); "el desarrollo integral de la persona para brindar mayores posibilidades de acción y de servicio a la comunidad" (universidad privada religiosa) (Universidad Marista, 2005); "potenciar el espíritu de trascendencia (...) apoyados en valores éticos superiores" (institución privada laica) (Universidad Contemporánea, 2005). Estos son algunos de los enunciados que pueden encontrarse entre los propuestos por universidades mexicanas, sin importar su adscripción formal o ideológica, y prescindiendo de su tamaño y de su cobertura.

En realidad, el tema está lejos de ser algo nuevo. La discusión sobre el tipo de formación que debe promoverse en una universidad, más allá de la académica cognoscitiva o de la preparación técnica para ejercer una profesión, puede

rastrearse hasta los comienzos mismos de la universidad como institución en la Europa occidental. A. B. Cobban (1975: 3—20), en el “Proemio universitario” del libro *The Medieval Universities*, analiza la tensión entre la propuesta de formación humanista imbricada de valores y las pretensiones profesionalizantes de los alumnos de aquella época. Por su parte, David Lines (2002) muestra la confrontación entre las prácticas de formación moral de diferentes profesores desde el siglo 14.

La formación moral como posibilidad universitaria

Una opinión común asevera que los jóvenes que ingresan al nivel universitario tienen sus valores ya constituidos y es nula o exigua la modificación que podría lograr su paso por la institución. Esta opinión parece avalada por la carencia de evidencias sólidas sobre dicha modificación ofrecida tras gran cantidad de investigaciones. En el clásico recuento crítico realizado por el autor Ernest Pascarella en su obra *How College Affects Students*, publicada en 1991 o en el de Ana Hirsch en 2001 bajo el título *Educación y Valores*, puede constatarse al menos la enorme dificultad en determinar el *valor neto* de los esfuerzos institucionales por la formación moral. En todo caso, aun habiendo verificado que se dan cambios importantes en el aspecto valoral, “el cambio del primero al último año de estudios

(...) no necesariamente refleja el impacto de la universidad" (Pascarella, 1991: 565.).

Por otra parte, los resultados de otras investigaciones más bien permiten entrever la futilidad de los esfuerzos universitarios por promover la formación en algunos valores. Este último aspecto fue reforzado por Carlos Muñoz Izquierdo cuando midió el compromiso social de los egresados de una universidad cuya misión explicita este aspecto formativo y utiliza gran energía para promoverlo. Después de algunos años de haber egresado, en menos de una tercera parte de ellos está ligeramente presente alguna actitud de responsabilidad para con los más desfavorecidos (Muñoz, 1997, 1993, 1994).

La formación moral como realidad universitaria

En contra de la opinión mencionada en el párrafo anterior, otros autores afirman que, en las sociedades contemporáneas, los alumnos universitarios se encuentran en plena búsqueda de sus parámetros valorales. Según la experiencia del psiquiatra Luis Gomberoff, "en un congreso de psiquiatría infantil latinoamericano, una de las cosas más sorprendentes fue que la mayor parte de los hombres importantes que había ahí, estaban ya prolongando la adolescencia en el mundo occidental hasta los 30 años." (Gomberoff, 2008). Su formación moral está lejos de haber asentado plenamente los cimientos y sigue impactándoles el ejemplo de sus

mayores, la reflexión sobre sí mismos y sus relaciones interpersonales, la participación en grupos de diversa índole, la necesidad de pertenencia y de referencia a estos grupos y los demás factores asociados a la formación moral de los adolescentes.

En este sentido, la formación moral en el período universitario no es un asunto opcional. En la medida en la cual la institución tiene trato con los alumnos, en esa medida está impactando su formación moral. Aun sin poder precisar la proporción del impacto frente al resto de las experiencias vitales de los alumnos, incluso si esta proporción fuera enormemente pequeña, una institución de educación superior no puede, aunque así lo deseara, abstraerse de la formación moral de sus alumnos. Más le vale tomar conciencia de esta enorme responsabilidad y utilizar los recursos a su alcance para asumirla explícita y profesionalmente. Stanley Fish está completamente equivocado.

Queda claro que la educación de la libertad de los alumnos es una función crucial en una institución de educación superior que pretenda la formación de personas en la construcción social de la historia y que esta función es:

- Posible, dadas las características racionales y afectivas de los alumnos actuales de educación superior.

- Irrenunciable; de hecho está presente con o sin el consentimiento explícito de la institución.
- Incontrolable en su mayor parte y no se ha encontrado la manera de evaluar con precisión sus efectos netos.

5.5 Propuesta didáctica

Si ningún sistema educativo puede lograr que los alumnos se decidan a ser buenas personas, definitivamente puede ponerlos una y otra vez ante la disyuntiva. La invitación de cualquier programa de formación ética, en el fondo, es ésta. Y para llegar a ella, se ha propuesto una luz orientadora: promover la *apropiación* por parte de cada alumno, de sus procesos de decisión. La capacidad que quiere desarrollarse es la de tomar decisiones que lo hagan a uno crecer como persona, dar sentido a las decisiones y orientar el camino con libertad.

La experiencia indica que, en la medida en la cual alguien va *tomando consciencia* (es decir, que convierte el contenido de su consciencia en un objeto de análisis) de la manera en la cual llega a una decisión importante, espontáneamente desea y entrevé cómo mejorar este camino de decisión. También lo consideran así diversos

autores.⁴⁸ En el fondo, como se ha expuesto, considerar la importancia de la atención a los datos para disparar el proceso de decisión lleva a desear estar lo más atenta(o) posible en la siguiente ocasión. Similarmente sucede con la conveniencia de ser más inteligente, reflexiva(o) y, en definitiva, responsable. Una parte crucial de la decisión de ser mejor persona consiste en la determinación por tomar de mejor forma las decisiones importantes.

La sistematización de este tipo de experiencias podrá convertirse en un modelo educativo. Los avances que aquí se presentan apuntan en esa dirección.

Un testimonio ofrecido por una egresada de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, quien actualmente desarrolla su trabajo de tesis en la misma línea que la investigación aquí presentada, verifica el impacto de haberse apropiado, así sea inicialmente, de sus procesos intelectuales:

(...) Seguí pensando y releendo (...), hasta que en un instante, sucedió algo que nunca me había pasado. Pude encontrar una experiencia que se relacionaba y podía explicar a partir de Lonergan. Lo impresionante es que comencé a relacionar TODAS mis experiencias de aprendizaje. Ubiqué perfectamente en qué se me dificultaban muchos conocimientos ya que no me tomaba el tiempo para conocerlos, manejarlos, compararlos, etc.... antes de intentar reflexionar o querer dar una opinión. Lo noté desde el entender una lectura breve, como una noticia, hasta conocimientos sobre

⁴⁸ Véanse los estudios de Peronard (2003) y Ugartetxea (2002).

economía (...) A partir de ahí he procurado tener el cuidado de no acelerarme (porque ya lo hacía en automático) y tratar de entender perfectamente sobre un tema o cosa, para poder reflexionar, opinar y proponer al respecto. También veo por qué a muchos alumnos o maestros les cuesta tanto conocer sus procesos y por lo tanto usar su aprendizaje en su vida diaria. Me parece más importante entender esto para la enseñanza y vivencia de los valores. Una vez que las personas nos apropiamos de nuestros procesos, podemos ser conscientes de cómo decidimos y por qué. Entonces darle una intención clara a nuestras actividades. Entender esto nos permite no desorientarnos, vivir conscientes de nuestros actos y asumir las consecuencias de ellos, lo que pienso que es un automotivador del aprendizaje. (Chicharro, 2007.)

El relato presenta un *insight* fructífero sobre los procesos intelectuales y la espontánea implicación de mejorarlos. Más adelante presentaremos una declaración semejante de otra alumna al desarrollar una reflexión guiada sobre una decisión.

La mera intención de mejorar no siempre basta, desde luego. Pero sienta las bases para un apoyo educativo. La atención, la inteligencia al ordenar y relacionar los datos y la constatación de las evidencias son habilidades que pueden entrenarse. El significado y las implicaciones del ejercicio responsable de la libertad pueden aclararse dialógicamente. Siempre quedará, como se ha reiterado, el misterio de la persona en la propia construcción de su talante moral; sin embargo, es mucho lo que puede hacerse hacia la educación de los procesos de decisión.

En suma: la apropiación de los procesos personales puede fomentarse, en verdad. Es posible además conducir a los alumnos a que sean cada vez más atentos,

inteligentes, y reflexivos, y es posible presentarles con claridad la invitación a ser cada vez moralmente más responsables, en el sentido que se aclara en el capítulo 2.

La intuición didáctica de la cual se partió para realizar esta investigación, consistió en la búsqueda de una base para asentar un proceso educativo de apropiación y mejora. Después de clarificar la estructura fundante del proceso de decisión, se sondeó la posibilidad de invitar a algunos alumnos a reflexionar, en sus propios términos, sobre la manera en la cual habían tomado alguna decisión importante para su vida. Tal reflexión podría ser la base de intervenciones dirigidas hacia la mejora del proceso.

A continuación se presentan algunas experiencias que apuntan hacia la posibilidad de desarrollar un programa de educación en la toma de decisiones.

5.6 Experiencias didácticas

El avance de este estudio, algunas experiencias docentes guiadas parcialmente por él y otras reportadas o sugeridas en textos, permiten proponer las cuatro orientaciones que aquí ofrecemos.

Las decisiones en un curso de matemáticas

El Ing. José Eduardo Robles⁴⁹ imparte la materia de Cálculo II a dos grupos de licenciatura compuestos por alrededor de 25 estudiantes cada uno, de varias especializaciones de Ingeniería, en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Preocupado por apoyar el crecimiento integral de sus alumnos, diseñó y llevó a cabo una experiencia que, además, le permitiera elaborar su tesis de maestría en Educación Humanista. La experiencia pretendía apoyar la apropiación de los alumnos sobre las decisiones académicas que los habían llevado a ese curso y las que tomaban para salir adelante en él. El Ingeniero Robles fundamentó su estudio en varios autores, notablemente en Hans Freudenthal (1983), quien subraya la importancia de que los alumnos de matemáticas se apropien de su proceso de aprendizaje y Bernard Lonergan (1999) que propone la necesidad de apropiación de nuestros procesos de decisión, como hemos indicado en capítulos anteriores.

El profesor Eduardo Robles seleccionó uno de sus grupos como experimental y el otro como control. A los dos grupos les pidió contestaran al inicio un cuestionario de diagnóstico. Al grupo experimental le hizo contestar una serie de cuestionarios

⁴⁹ Además de acceder amablemente a que se presentara aquí su investigación, el Ing. Robles tuvo a bien revisar esta redacción.

de reflexión a lo largo del curso. Además, entrevistó hacia la mitad del semestre a varios de los alumnos de este grupo. Al final, ambos grupos contestaron un cuestionario más sobre el curso.

El primer cuestionario, “diagnóstico sobre la toma de decisiones” contempla cinco preguntas semiabiertas de “reflexión sobre la elección de carrera” y seis sobre “una decisión imaginaria ante una oferta de trabajo”. Se pretendía que los alumnos analizaran una decisión que habían tomado y esto los preparara para imaginar cómo tomarían idealmente una decisión importante. Les explicó a los alumnos del grupo experimental que durante el curso iba a pedirles que siguieran reflexionando sobre las decisiones que tomaban y cómo influían en su aprendizaje.

Durante el curso pidió a los alumnos que realizaran, según lo acostumbrado, varias tareas escolares. Junto con cada tarea, los alumnos del grupo experimental entregaban sus respuestas a otro cuestionario, sobre la forma en la cual habían realizado la tarea y su relación con la dinámica de las clases. El profesor anotaba posteriormente, en la parte superior del cuestionario, la calificación que habían obtenido. Un primer análisis de seguimiento arrojó que algunos alumnos reaccionaban a su reflexión y parecían mejorar sus actividades; otros, sin embargo, comenzaron con malos hábitos y bajas calificaciones y, después de varias tareas, seguían igual.

Un tercer cuestionario pedía reflexionar sobre la forma en la cual cada alumno se había preparado para presentar el examen parcial hacia la mitad del curso, y cómo había procedido al resolver dicho examen. La última pregunta de este cuestionario era: "Después del examen, ¿cuáles aspectos de tu forma de estudiar consideras que debes mantener y cuáles consideras que debes cambiar?" Algunos alumnos respondieron que así estaba bien; otros, que debían cambiar su forma de estudio; otros más ofrecían compromisos concretos en cuanto al tiempo, el entorno y la forma de preparación.

Poco después del examen parcial, el profesor preparó una guía y entrevistó personalmente a varios de los alumnos del grupo experimental que estaban obteniendo altas calificaciones, a quienes habían recibido las más bajas notas y algunos de rendimiento medio. Las respuestas no iluminaron de manera importante lo que estaban reflejando los cuestionarios y las calificaciones. Sin embargo, después de la entrevista varios de los alumnos de calificaciones más bajas comenzaron a mejorar su rendimiento y reportar cambios importantes en sus hábitos de estudio.

Hacia el final del curso, los alumnos de los dos grupos se encontraron con un cuestionario más, cuya introducción versaba: "Después de cursar Cálculo II en este semestre, seguramente podrás aprovechar las experiencias en tu próximo ciclo.

Este cuestionario tiene como propósito ayudarte a lograrlo". Seis preguntas abiertas intentaban lograr este objetivo. La última de ellas: "Con los elementos que hoy tienes para tomar esa decisión [de los cursos y los profesores con quienes inscribirse para el siguiente semestre], ¿cuál tomarías y por qué? Algunos alumnos indicaron materias y profesores; otros señalaron los criterios que emplearían.

Por fin, el Ingeniero Robles pidió a los alumnos del grupo experimental que escribieran libremente sus impresiones sobre el curso, lo que más les había gustado, los principales obstáculos que habían encontrado y sus principales aprendizajes. Un buen número de alumnos recuerda haber mejorado sus hábitos de estudio y sentirse en mayor dominio; ninguno menciona los cuestionarios.

El ingeniero comenta que posteriormente constató, en diálogo informal con algunos de los alumnos que habían incrementado notablemente su rendimiento, que lo que más les había impactado había sido la entrevista, durante la cual se sintieron tratados como personas, percibieron la auténtica preocupación del profesor y "cayeron en la cuenta" de que mejorar sus hábitos estaba a su alcance. Refiriendo este comentario a los conjugados que utilizamos para los estilos de decisión, podríamos lanzar la hipótesis de que estos alumnos, además de advertir aspectos de su actuación que parecían haberse ocultado a sí mismos, conquistaron afectivamente la posibilidad de aumentar su autorregulación.

Estos resultados son incompletos y provisionales, pues el profesor Robles no ha sistematizado el análisis de toda la información recabada. Además, la experiencia tomó lugar antes de que el estudio que hemos presentado en los capítulos anteriores estuviera suficientemente avanzado como para servir de referencia. Se presentan aquí como un caso claro del esfuerzo que un profesor, prescindiendo de la materia que imparta, puede llevar adelante para promover una expansión en el análisis de la consciencia de sus alumnos sobre las decisiones que toman y sus efectos en el aprendizaje. Aunque el asunto sobre el cual trataron las decisiones analizadas no pudo considerarse directamente moral, sí incluye la perspectiva de la búsqueda de la construcción de una mejor persona, la cual anima el cuidado en el proceso de toma de decisiones en términos de lo sugerido en el capítulo 2 de este escrito.

Esta experiencia sugiere la posibilidad de que cualquier profesor, en cualquier curso, puede utilizar algunos mecanismos didácticos para que los alumnos se *apropien* de sus procesos de decisión, lo cual a su vez podrá mejorar su rendimiento en el curso.

Un curso de planificación educativa

Otra experiencia en este terreno de la educación de la libertad, se ha llevado a cabo en el curso de planificación impartido por nosotros a alumnos de las licenciaturas de Psicología y de Pedagogía en la Universidad Iberoamericana.

La planificación es un proceso de decisiones orientadas a preparar decisiones futuras (Sánchez, 2005: 26 a 30). A diferencia del caso anterior, en este curso el tema de los procesos de decisión encuentra un lugar natural.

A partir de la aplicación del cuestionario y las entrevistas presentados en los capítulos anteriores, se elaboró un nuevo cuestionario, simplificado y aumentado con la categoría de las implicaciones de la acción posible. El nuevo cuestionario se incluye como Anexo 3.

Como parte del aprendizaje del tema de los procesos de decisión, se pidió a los alumnos que contestaran el cuestionario, se catalogó cada uno según el porcentaje de respuestas respecto de los tres estilos definidos y se devolvió a los alumnos. La reflexión en clase permitió ahondar en la importancia de atender al contenido de las categorías y conjugados sobre los procesos de decisión y la necesidad de procurar ser cada vez más atentos, inteligentes, reflexivos y, en definitiva, responsables en las decisiones, atendiendo a la fuerza del deseo de ser mejores personas y de convertir una institución educativa en un organismo promotor del

desarrollo moral. Se comentó que el cuestionario formaba parte del trabajo doctoral del profesor.

La reacción de los alumnos pareció ser positiva e interesada. En general, se realizó una somera evaluación del efecto del ejercicio a través de un par de preguntas conceptuales en un examen parcial sobre el papel de las decisiones en el proceso de planificación, preguntas que todos los alumnos contestaron correctamente, y con la constatación del interés ético en la mayoría de los ensayos finales, lo cual pudo derivarse de una multitud de causas provenientes de dentro y fuera del curso. Pero además, se entrevistó personalmente a un par de alumnas, después de haber concluido el curso. Una de ellas comentó, a la mitad de la entrevista, que había advertido un factor crucial en la manera en la cual tomó la decisión, factor que se proponía tener muy en cuenta para decisiones futuras. Hacia el final del diálogo, se le preguntó explícitamente si responder el cuestionario pudiera influir en su forma de tomar decisiones. En palabras de la alumna: "Sí, lo que te dije; al contestar [la pregunta sobre la influencia de los demás] me pregunté: '¿y entonces, quién tomó la decisión? ¿fueron los otros o fui yo?', jeje. (...) En un futuro, tomaré en cuenta las opiniones de los demás, pero sobre todo a mí misma, ya no como le hice aquí, jmm."

Al menos para esta alumna, el mero hecho de contestar el cuestionario significó una experiencia formativa.

Se presenta este caso, a semejanza del anterior, como un ejemplo de la posibilidad de dirigir algunas actividades de aprendizaje hacia el robustecimiento del proceso de decisión, en la perspectiva de la educación de la libertad. Más en concreto, se piensa que el cuestionario puede evolucionar hacia un material didáctico utilizable en una diversidad de circunstancias educativas.

Siguiendo esta línea, el cuestionario se ha utilizado en otras ocasiones. Una de ellas, con alumnos de la Maestría en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla; otra, durante un curso a profesores de Educación Media y Superior impulsado por la Secretaría de Educación Pública a través de la ANUIES. En ambos casos, después de la reflexión sobre los resultados y los estilos, se preguntó a los participantes si al responder el cuestionario habían caído en la cuenta de algún aspecto de su proceso del cual no eran previamente conscientes. Alrededor de la tercera parte de ambos grupos afirmaron que así había sido. Con esto, se les preguntó si, después de la experiencia de reflexión, pensaban modificar en algún aspecto su proceso de decisión en el futuro. De manera semejante a las respuestas a la primera pregunta, un 30% asintió. Sin haber profundizado más en

el hecho, lo que se constata es que, en efecto, responder el cuestionario representa, al menos para algunas personas, una experiencia formativa.

Grupos de reflexión

Josep Puig (1996), autor citado anteriormente a propósito de su propuesta de *construcción de la personalidad moral*, propone hacia el final de su libro un mecanismo didáctico que puede ser aprovechado en la dinámica de la educación de las decisiones responsables: los grupos de reflexión.

Diferenciándose explícitamente de los diálogos grupales alrededor de dilemas morales ficticios a la manera de Lawrence Kohlberg, Puig propone reunir a las personas para interactuar respecto de una decisión real que deban tomar. De esa forma, podrá asegurarse que todos los componentes, intelectuales y afectivos, estarán presentes en la posible conquista de un nivel más alto de autorregulación.

Quien anime tales interacciones debe tener claro esto último, de acuerdo con Puig: se trata de que las personas, apoyándose unas a otras en el grupo, tomen una decisión autónoma y se comprometan con ella.

Aunque Puig no aclara suficientemente la posible presencia de dos fenómenos distintos e interrelacionados: tomar una decisión grupal, por una parte, y apoyarse en un grupo para decidir autónomamente, por otra, es claro que la propuesta de

presentar una necesidad real de decisión superaría con mucho la discusión razonada sobre un dilema moral estandarizado.

Grupos de análisis

Es fácil imaginar otro tipo de interacciones que pudieran resultar fructíferas en función de lo que hemos venido planteando: aprovechar reuniones de grupos, u organizarlas explícitamente, para analizar alguna decisión ya tomada por los integrantes, como pudiera ser la selección de una universidad u organización laboral, o un estado de vida como el matrimonio o el celibato. Quizá tuviera sentido utilizar el cuestionario sobre una decisión importante para propiciar el diálogo y pudieran diseñarse otras dinámicas de grupo para elevar la fuerza del cuarto nivel de consciencia, en los términos explicados en el capítulo 2.

Conclusión

Se han colectado estas cuatro estrategias didácticas como una muestra de la factibilidad de utilizar el enfoque y los conocimientos alcanzados sobre el proceso de decisión en este estudio, para promover, con cualquier persona y cualquier grupo, el crecimiento moral. El futuro permanece abierto a la praxis educativa que continúe avalando estas estrategias, afinándolas y diseñando nuevas.

En síntesis, la propuesta didáctica se condensa alrededor de los siguientes aspectos:

- ❖ La aproximación a la realidad de una persona, no sólo a través de una situación hipotética, sino basada en una realidad que le importa y que elige, como por ejemplo, pensar en la última decisión importante en su vida. Al partir de una situación verdaderamente trascendente para el estudiante, es de esperarse que haya seguido o fácilmente pueda acceder a repensarla. Esto es una primera invitación a la profundización voluntaria.
- ❖ La invitación (quizá indirecta) se extiende por sí misma a mejorar su proceso de toma de decisiones. Desde cuestionarse por qué no mejorar el promedio de calificaciones o encontrar en qué se está atrasando académicamente para buscar métodos que le ayuden a tener un mejor desempeño, o bien si en realidad está estudiando lo que quiere o si sus razones para elegir una carrera fueron distintas de las que había considerado, hasta analizar la manera en la cual ha ido construyendo su futuro y el sentido de su vida, el ejercicio puede darle al estudiante otra visión sobre lo que puede decidir y hacer durante un curso escolar y también en su ámbito social o en lo más íntimo de su persona.
- ❖ Estos ejercicios involucran necesariamente al docente. Conocer los procesos de sus estudiantes le permite tener un acercamiento personalizado lo cual, por lo

que se lee en las experiencias relatadas arriba, puede motivar a los alumnos para mejorar. Se han escuchado opiniones respecto de que en ocasiones los docentes no tienen este cuidado, no por falta de interés, sino por simple desconocimiento de la importancia de conectar personalmente (moral, afectiva, social e intelectualmente) a los alumnos con su materia. Se ha presentado la posibilidad de despertar el interés de los alumnos por su propio aprendizaje y sus decisiones. En todo caso, contar con un cuestionario con eficiencia probada para iniciar o fortalecer la apropiación de nuestros procesos de decisión presenta varias ventajas didácticas. Un profesor no necesita ser experto, ni filosófica ni psicológicamente, en el análisis de los procesos de decisión; basta con que vaya realizando el esfuerzo para estar él (o ella) mismo(a) en el camino de la autoapropiación y surja el diálogo constructivo con los alumnos a partir de un instrumento como ése, sin necesidad de descender a profundidades analíticas de cada personalidad. Además, el tipo de decisión de partida puede encontrarse en la experiencia de cualquier alumno, alrededor de la temática de cualquier curso, de manera que la dinámica no interrumpa sino complemente y aun fortalezca el aprendizaje y el desarrollo de las competencias específicas de ese curso. Desde luego, contamos con indicaciones iniciales de la viabilidad y la fuerza de este enfoque y falta aún mucha experiencia y estudio para proponerlo sistemáticamente.

Evidentemente, el reto no está plenamente resuelto. Cada docente debe ser capaz de observar los momentos adecuados para intervenir en estas cuestiones e interesar desde distintas perspectivas a los educandos a seguir profundizando en sus procesos. Herramientas como los cuestionarios empleados en los ejemplos aquí expuestos y la interacción intencionada en este sentido, tienen todos los visos de llegar a ser estrategias adecuadas para maestros y alumnos en la construcción de su talante moral.

CONCLUSIÓN

En el desarrollo teórico, hemos clarificado el proceso universal de una decisión razonada; hemos encontrado un fundamento empírico para tal proceso y hemos incursionado en una propuesta didáctica, con la cual hemos adelantado la perspectiva de que, en efecto, la inquietud pedagógica originaria de este estudio obtenga una respuesta apoyada en él. Hemos logrado satisfactoriamente los objetivos de esta investigación.

En seguida recuperamos sintéticamente estos hallazgos y terminamos haciendo notar algunas posibilidades para un trabajo subsecuente.

El proceso universal

Hemos mostrado, a partir de la lectura de algunos autores tanto como a través de nuestra propia introspección, que en el fondo de cualquier decisión razonada utilizamos las operaciones de experimentar, inquirir, entender, reflexionar y, por fin, tomar la decisión. Hemos analizado la interdependencia de estas operaciones dentro de una estructura de niveles progresivos en los cuales los posteriores *subsumen* los anteriores, sin que el proceso sea meramente lineal. La verificación de esta estructura operativa debe encontrarse en la introspección del lector y la comunicación interpersonal.

Hemos analizado también el papel omnipresente de los sentimientos en el desenvolvimiento de este proceso y la función originaria de dos de ellos, en forma de deseos primarios: el mero deseo de conocer y el de hacer lo correcto.

Con esto, hemos hecho énfasis en un enfoque ético respecto de este proceso: un desenvolvimiento del proceso que lleva a una decisión será moralmente responsable en la medida en la cual nos dejemos llevar por el deseo de hacer lo correcto, sin detenernos en la satisfacción inmediata. Más allá de los diversos significados que “lo correcto” puede producir, esta perspectiva elimina, a la vez, el dogmatismo de una moral basada en supuestos valores universales y el relativismo de otra limitada a la guía de los valores culturales.

Una vez analizado el proceso hasta el punto de determinar cuál acción, entre otras posibles, valoramos como la mejor, la más adecuada, la conveniente, la que deberíamos emprender, es decir, hasta el momento de la realización de un *juicio de valor*, nos hemos preguntado sobre el paso final, el movimiento desde este juicio a la posición de querer llevar a cabo tal acción, el ascenso a la decisión. Hemos afirmado que ninguna operación intermedia puede explicar esta travesía. Como termina el capítulo 2 de este escrito, damos el paso de la deliberación a la decisión, decidiéndonos. No hay más que entender.

El fundamento empírico

Evidentemente, dicho proceso se desenvuelve de maneras distintas dependiendo de la cultura, la situación, las características personales. Incursionamos entonces en la constatación empírica de la utilidad de varias categorías de análisis, surgidas de las consideraciones anteriores, al recuperar de la memoria la forma concreta en la cual tomamos alguna decisión que implicó un cambio importante en nuestra vida. Encontramos tres estilos característicos de decisión, en las respuestas de un grupo de estudiantes a un cuestionario que les pedía realizar esta recuperación.

Sin pretender fijar estos estilos como explicativos de cualquier proceso concreto de decisión, el ejercicio permitió asegurarnos de que las consideraciones sobre el proceso universal cobran sentido pleno, al menos en este caso particular.

La primera conclusión de este estudio consiste, entonces, en la verificación de que el conocimiento de la estructura de las operaciones interdependientes de cualquier decisión razonada, ilumina la comprensión de un desenvolvimiento concreto del proceso de decisión, llevado a cabo por una persona en sus circunstancias particulares.

La metodología

Para el transcurso de este estudio, se pusieron en juego dos orientaciones heurísticas: la primera, de corte filosófico introspectivo; la segunda, tomada de la psicología empírica.

A través de la primera, se estableció el proceso universal y las posibilidades de desenvolvimientos particulares. Se estableció una lista tentativa de categorías que pudieran utilizarse para analizar un desenvolvimiento particular.

El enfoque positivo permitió dar sustento empírico a las reflexiones anteriores. En efecto, el grupo estudiado utilizó sin obstrucciones las categorías seleccionadas, para reflexionar sobre la última decisión importante que hubiera tomado, a través de un cuestionario de opción múltiple. Las entrevistas posteriores permitieron constatar esta facilidad de reflexión y, además, develar el proceso universal llevado adelante de maneras particulares.

Podemos formular una segunda conclusión: poner en interacción los procesos heurísticos filosófico y empírico, enriquece la comprensión de un fenómeno como el aquí estudiado. Lejos de contradecirse, ambas metodologías se potencian.

La pedagogía

El interés en embarcarnos en este estudio, combinando la reflexión crítica con la metodología empírica, surgió de una intuición pedagógica sobre la importancia y la posibilidad de promover en otros la mejora en el desenvolvimiento de su toma de decisiones importantes. La comprensión filosófica que orientó y recuperó el análisis positivo ofreció frutos en este sentido. En efecto, la reflexión sobre una decisión tomada puede colaborar en la motivación y el camino de mejora.

Primero, notamos que se puede mejorar el desenvolvimiento del proceso, utilizando algunas herramientas didácticas para promover la consciencia de uno mismo como persona que valora y llevarlo a valorar posibilidades de acción de manera más atenta, inteligente y reflexiva.

Queda la necesidad de tomar decisiones de manera cada vez más responsable, es decir, dejándonos llevar por el deseo de ser mejores personas, de actuar correctamente. Esto no puede enseñarse. Depende de una decisión primaria de cada persona. Puede promoverse un clima adecuado, una interacción dialógica respetuosa y atractiva, un modelado personal y grupal de manera que parezca sensato tomar tal determinación. En última instancia, debemos aceptar que cada quien tomará esa decisión primordial en uno u otro sentido.

El capítulo sobre la orientación pedagógica sugiere las conclusiones que recordamos a continuación, enmarcadas pero no limitadas al grupo de estudiantes al cual se encuestó y entrevistó. En síntesis, podemos formular la propuesta didáctica como la promoción del camino de autoapropiación de la consciencia responsable, en la configuración dramática de la experiencia, siguiendo la siguiente estrategia:

Primero, aprovechar cualquier ocasión, o diseñar una dinámica apropiada, para llevar a las personas a recordar y analizar una decisión importante que hayan tomado, una decisión que haya significado un cambio notable en sus vidas.

Con esto, orientar y apoyar el análisis para que vayan surgiendo consideraciones acerca de:

- La estructura dinámica de la toma de decisiones. No será necesario que se explicita la estructura; el orientador debe tenerla presente para que surja la identificación de sus elementos, sus niveles, la interrelación de los componentes, así sea de manera tentativa y superficial en un primer ejercicio.
- La manifestación del deseo de mejora, usualmente espontáneo.

- La detección del tipo de sentimientos, en forma de deseos, que promovieron u obstaculizaron el desarrollo del proceso. Sin descender a profundidades psicoanalíticas, la determinación del deseo primordial, ya sea hacia algo meramente agradable o hacia hacer el bien, hacia ser una mejor persona.
- La identificación de las áreas de mejora, ya sea en cuanto a la atención a los datos, las estrategias heurísticas para su mejor intelección, el cuidado de la reflexión verificadora y, sobre todo, en cuanto al compromiso con una cada vez mayor responsabilidad, en los términos estudiados en esta investigación.
- Cuando sea posible y sensato, la puesta en marcha de una ejercitación de la mejora en esas áreas. Aquí pueden considerarse las modalidades de clarificación de valores, desarrollo del razonamiento moral y desarrollo de la inteligencia emocional, además de algunas técnicas de desarrollo de capacidades.

Para el profesor, los ejercicios de reflexión sobre una decisión importante, le piden conocer los procesos de sus estudiantes le permite tener un acercamiento personalizado lo cual, por lo que se lee en las experiencias relatadas en el capítulo

4, puede motivar a los alumnos para mejorar. Se ha presentado la posibilidad de despertar el interés de los alumnos por su propio aprendizaje y sus decisiones.

Evidentemente, el reto no está plenamente resuelto. Cada docente debe ser capaz de observar los momentos adecuados para intervenir en estas cuestiones e interesar desde distintas perspectivas a los educandos a seguir profundizando en sus procesos. Herramientas como los cuestionarios empleados en los ejemplos aquí expuestos y la interacción intencionada en este sentido, tienen todos los visos de llegar a ser estrategias adecuadas para maestros y alumnos en la construcción de su talante moral.

La conclusión más importante en este sentido, sin embargo, es que el docente no necesita ser un experto en psicología o en filosofía para conducir un proceso de aprendizaje hacia la mejora del desenvolvimiento del proceso de decisión. Debe estar, eso sí, atento a su propio camino de *autoapropiación*, de búsqueda de esa consciencia racional de sí mismo como sujeto que toma decisiones. Como siempre, el modelado de la búsqueda es la principal herramienta didáctica.

Caminos abiertos

En el transcurso de la investigación, fue surgiendo una diversidad de cuestiones que no alcanzaron a ser atendidas. Algunas preguntas teóricas que ayudarían a

matizar o contextualizar más ampliamente los hallazgos, posibilidades metodológicas que extenderían las implicaciones y acciones de experimentación pedagógica que irían satisfaciendo la inquietud educativa de la que partió el proyecto. Los siguientes párrafos presentan algunas de estas cuestiones como posibilidades de trabajo en algún futuro.

En cuanto a la generación de conocimiento

La revisión bibliográfica y la reflexión crítica han permitido esclarecer la actuación de los sentimientos, el razonamiento y la voluntad al tomar una decisión responsable. Como siempre, queda la inquietud de continuar profundizando sobre algunos de los aspectos de este proceso. Por citar algunos ejemplos, podemos mencionar los siguientes:

1. El papel de los sentimientos

Al presentar el papel de los sentimientos con vistas al objetivo de este estudio, la reflexión giró alrededor del deseo por lo agradable y el deseo por lo valioso, habiéndolos separado de los estados de ánimo. Esto fue importante para hacer énfasis en la posible responsabilidad en el proceso de toma de decisiones. Sin embargo, resulta evidente la presencia de otros sentimientos además de los aquí considerados, que influyen de una u otra manera en el proceso. Que estos

sentimientos puedan ser asimilados bajo los rubros de “respuestas intencionales a lo agradable o lo desagradable”, “respuestas intencionales al valor” y “estados de ánimo” es asunto que convendría dilucidar. Hacerlo no sólo permitiría comprender más cabalmente el desenvolvimiento del proceso, sino arrojaría luz sobre posibles apoyos pedagógicos en la toma de decisiones. Existe gran cantidad de estudios psicológicos alrededor de los sentimientos, las emociones y las pasiones; sin embargo, las herramientas heurísticas utilizadas en este estudio, las cuales relacionan el corte crítico introspectivo con el empírico extensivo y con el cualitativo, pudieran ahondar desde otra perspectiva más idónea para el trabajo docente de un especialista en áreas distintas a la terapia psicológica.

2. Mayor clarificación de la relación entre los juicios fácticos y los de valor

El capítulo 2 incluye una breve discusión de esta relación. Afirma, con Lonergan y Cronin, que las operaciones que llevan a un juicio fáctico, el que capta la verdad de una proposición, y las que llevan a un juicio sobre su valor, son las mismas y se estructuran de la misma manera. Lo que las distingue es el contenido sobre el cual operan y el de su formulación final.

La explicación, sin embargo, deja sin rellenar algunas lagunas. ¿Cuál es el exacto paralelismo en la estructura? ¿Son también paralelos los niveles de

verdad y los niveles de valor? ¿Cuáles son estos niveles? ¿Cuáles son las implicaciones para la formulación de una teoría científica y la de una postura ética? Y, quizá más acuciantemente: ¿cuáles son las implicaciones para la conformación de una personalidad moral?

3. La pertinencia de otras categorías de análisis empírico

Ya se ha mencionado que el cuestionario inicial no contempló el papel de las implicaciones en el proceso de deliberación, asunto que surgió durante una entrevista. A partir de entonces, los cuestionarios que se han aplicado en las experiencias didácticas, han incluido este factor. De manera semejante, pudieran incluirse otros que parecieran importantes desde distintas perspectivas, extraídos quizá de la psicología experimental o de los avances de la ya mencionada epistemología interactiva. Pudieran también tomarse en cuenta orientaciones como la del cálculo de utilidad que menciona la teoría de los juegos aplicada al proceso de decisión.

Habría que considerar detenidamente los aportes de estas disciplinas y seleccionar categorías de análisis que pudieran utilizar las personas para reflexionar sobre sus operaciones y, con esto, hacerse dueños de sus procesos de decisión, sin necesidad de estudiar conceptos que cayeran fuera de su ámbito usual de pensamiento.

Una vez seleccionadas las categorías, podrían ubicarse sus determinaciones entre la estructura operacional del proceso universal de decisión, para después elaborar un cuestionario y diseñar una entrevista que permitieran repetir el camino heurístico y pedagógico aquí planteado.

4. El papel de las preguntas en la comprensión y la deliberación

En el capítulo 2 se mencionan los tipos de preguntas que llevan, de percibir la situación que pide actuar, a la captación de cuál de las acciones posibles es la mejor y a la verificación de que se ha valorado correctamente, para llegar al juicio de valor. Pero las personas no se formulan “tipos” de preguntas; se hacen preguntas concretas. Analizar cuáles son esas preguntas y la medida en la cual responden a los tipos ideales planteados, podría impactar en la comprensión del fenómeno y en la orientación de la propuesta didáctica.

El cuestionario que se aplicó sugiere que las preguntas tienden a ser diferentes según el asunto sobre el cual se esté tomando la decisión. En algunos casos las preguntas parecen haber sido más utilitarias, en otros más afectivas. Sería iluminador precisar cuáles son esas preguntas y cómo se busca contestarlas, para cada tipo de asuntos. También podrían realizarse comparaciones sobre

grupos de personas con distintas especificaciones, para tratar de explicar posibles causas de diferencia en las preguntas ante asuntos semejantes, etc.

Puede pensarse en una combinación de cuestionario y entrevistas, tal vez a través de grupos focales, para detectar estas diferencias y posibles divergencias, a la luz de desenvolvimientos particulares del proceso universal de decisión.

5. El origen y el impacto de las determinaciones culturales en las decisiones

Muchos sesgos en el desenvolvimiento del proceso de decisión tienen un origen cultural. El ámbito en el cual se ha desarrollado una persona impacta sus preconfiguraciones, sus expectativas y gran parte de sus intereses. El impacto no sólo se manifiesta en el acervo de criterios utilizados para discriminar la bondad de una acción posible; matiza la operación misma de la estructura de decisión. En la línea de los intereses de este estudio, tanto en el sentido de la clarificación del desenvolvimiento del proceso como en el enfoque pedagógico, clarificar este impacto en personas concretas permitirá avanzar fructíferamente en ambos frentes.

6. La comparación de las nociones de libertad, de responsabilidad y de desarrollo moral con los enfoques de otros pensadores además de los mencionados

La caracterización de un proceso responsable se basó en la distinción señalada por Lonergan y Cronin, entre la fuerza de la intencionalidad hacia lo agradable y la de la tendencia hacia lo moralmente valioso, entre la búsqueda de satisfacción inmediata y la construcción de una personalidad moral, entre el deseo del placer y el deseo de lo bueno. Un proceso es moralmente responsable en la medida en la que sea impulsado por la tendencia al valor moral, subsumiendo la tendencia al placer.

Otros autores han escrito, en los mismos términos, utilizando categorías semejantes, o divergiendo en su enfoque originario y su heurística, acerca del significado de la libertad, la responsabilidad y la construcción de una personalidad moral.

En efecto, la cuestión ética ha recibido la atención merecida en cuanto meollo del significado de la vida humana en sociedad. Resultará clarificador establecer un diálogo entre los diversos pensadores y extraer conclusiones respecto al proceso, su desenvolvimiento y las posibles intervenciones educativas para matizarlo.

7. La relación de la autoapropiación con la metacognición

Como se ha indicado, la “autoapropiación” se logra prestando atención a las operaciones conscientes propias, descubriendo a través de la observación el patrón recurrente que hemos descrito en el capítulo 2 (y que Lonergan descubrió al observar sus propias operaciones⁵⁰). Esta noción, por lo tanto, resulta semejante al significado del término “metacognición”, utilizado en multitud de escritos a últimas fechas, sobre todo en el ámbito de la psicología educativa. Sin embargo, siendo nociones emparentadas, no parecen coincidir plenamente. El énfasis lonerganiano en la operación de la configuración dramática de nuestro actuar, por ejemplo, parece quedar fuera de las consideraciones de los teóricos de la metacognición, reducidos mayormente al aspecto cognoscitivo del aprendizaje.

Éstas y otras semejanzas y diferencias pudieran arrojar una luz que afinara y enmarcara con mayor amplitud algunos de los resultados, teóricos y aplicados, de este estudio.

⁵⁰ Véase Streeter (2008).

8. La relación de la autoapropiación y la metacognición con el llamado "empoderamiento"

Ambas nociones, la de autoapropiación y de la metacognición, abarcan el supuesto y la constatación parcial de que, en la medida en la cual van lográndose, se va manifestando, por una parte, la intuición de cómo realizar de mejor manera el desenvolvimiento del proceso, ya sea de decisión o de aprendizaje. De manera mucho más importante, se ha observado un incremento en el deseo de precisar esa intuición y, sobre todo, de llevar a cabo esa mejora. "Empoderamiento" es un término que algunos autores han utilizado para referirse a este fenómeno. Las semejanzas, diferencias y relaciones entre los contenidos de los tres términos, autoapropiación, metacognición y empoderamiento, presentan otro camino posible de análisis, el cual pudiera llegar a niveles investigativos tan profundos como se quisiera.

9. Relacionar los resultados con la teoría del constructivismo, pedagógico y social

Otro posible enriquecimiento, el último que mencionaremos aquí, vendría de relacionar explícitamente los resultados de este estudio con diversos enfoques teóricos sobre el fenómeno de las decisiones y su entorno. En qué sentido el análisis del proceso universal y de los diversos desenvolvimientos se producen en la construcción contextuada de conceptos y aprendizajes, dentro del

imaginario social que fabrica la realidad misma y el desarrollo histórico, son preguntas entre muchas otras que podrían formularse.

Aspectos metodológicos

Desde el punto de vista metodológico, también pueden plantearse algunas líneas para continuar este trabajo de investigación:

1. Incursionar en el estudio empírico de la responsabilidad de las decisiones

Como se indica en los párrafos anteriores, en el desarrollo teórico se aclaró la concepción de Lonergan y Cronin sobre la responsabilidad: una persona decide responsablemente cuando se deja llevar en el proceso por el impulso hacia lo moralmente valioso de las acciones, subsumiendo el valor de la satisfacción con lo agradable.

Las categorías seleccionadas y puestas a prueba en el cuestionario y las entrevistas consideran el análisis de los alumnos, sin impulsarlos a atender directamente a este aspecto fundamental. En orden a promover una mejoría en el proceso de decisión, lo realizado abre un horizonte pedagógico que puede tener efectos importantes. Persiste la posibilidad de que, al atender directamente al grado de responsabilidad de las decisiones, el horizonte se

ampliaría hacia el fin último del interés de este estudio: ayudar a que las personas vayamos tomando decisiones cada vez mejores y más responsables.

Para atender a la reflexión sobre la responsabilidad de una decisión, desde luego, habría que diseñar un procedimiento investigativo adecuado.

2. Realizar investigaciones que abracen como objeto de estudio el grado de autoapropiación de las personas

Actualmente se está dirigiendo una tesis de maestría en Educación, sobre la posible relación entre el grado de apropiación de los propios procesos de decisión, por parte de un grupo de maestras de primaria, y el posible impacto de esta autoapropiación en su desempeño docente. Más aún: el estudio considera la “formación moral” como el avance en la autoapropiación. La primera dificultad, desde luego, consiste en definir “autoapropiación” de manera observable y sin trivializarla, de tal forma que pueda ponerse a prueba la hipótesis de que puede distinguirse un estilo docente correlativo al grado de autoapropiación de la maestra.

3. Profundizar en algunas de las hipótesis de relación estadísticamente significativa que se encontraron: la relación entre el sexo y la influencia de los

sentimientos, entre el avance en la carrera y el tema de las decisiones importantes, etc.

El capítulo 4 presenta las correspondencias y correlaciones que se encontraron entre algunas de las variables. Se indica ahí que no se prosiguió el tema por resultar innecesario para los fines de este estudio. Sin embargo, pudiera resultar de interés ahondar en él durante la entrevista posterior al cuestionario, aun sin pretender llegar a análisis psicológicos profundos. Por ejemplo, pudiera dilucidarse si la razón por la cual las alumnas tendieron a informar que se habían dejado llevar por los sentimientos más frecuentemente que los varones (en caso de que volviera a encontrarse esta tendencia), radica en su más fácil aceptación del estereotipo cultural, en su estilo de análisis más que en el estilo de toma de decisiones, o en otros terrenos fértiles para los llamados "estudios de género".

4. Invertir el proceso: entrevistar en profundidad a algunos miembros de una comunidad, rescatar las categorías que utilizan espontáneamente para analizar una decisión y fundamentarlas teóricamente.

Las ocho categorías que se han explorado surgieron de algunas conversaciones informales con alumnos, de diálogos formales e informales con académicos, de la revisión bibliográfica efectuada y de la *tematización* de los niveles personales

de consciencia. Tales categorías han mostrado ser, en efecto, utilizadas por los alumnos en un cuestionario y en entrevistas individuales, lo cual ha permitido interpretar teóricamente los resultados del estudio.

Estos resultados pudieran enriquecerse en un nuevo ejercicio cuyo punto de partida fuera un número mayor de entrevistas, estructuradas en un proceso sistematizado de investigación cualitativa, en las cuales las personas pudieran explayarse libremente sobre una decisión tomada. El análisis de estas entrevistas pudiera originar un listado de categorías utilizadas de esta forma más espontánea, a partir de las cuales podría diseñarse otro cuestionario para ser analizado estadísticamente. Todo esto pudiera ratificar y quizá rectificar algunos aspectos de las conclusiones extraídas hasta ahora, de manera que las propuestas didácticas alcanzaran mayor solidez y efectividad.

5. Repetir el estudio extensivo con una muestra estadísticamente representativa de los alumnos

Los estilos de decisión contruidos empíricamente permiten fundamentar la elaboración teórica realizada, es decir, muestran que un buen número de alumnos informa haber realizado un proceso enteramente consistente con la conceptualización presentada y que lo hace a través de las categorías seleccionadas teóricamente. No ha sido necesario, para tal efecto, realizar

inferencias estadísticas. Persiste, sin embargo, la expectación: ¿podrá decirse que el resto de los alumnos analiza sus decisiones de la misma forma?

Desde otro enfoque, se ha insistido en que los tres estilos determinados estadísticamente para esta muestra son modelos abstractos, a los cuales no se atiene exclusivamente ningún cuestionario concreto de la muestra. Es de esperarse que, con una muestra diferente de cuestionarios, los componentes principales estadísticamente definidos pudieran variar. Sin embargo, la consistencia teórica de los tres estilos sugiere la hipótesis de que, en una muestra mayor, representativa de personas en los mismos límites de edad, pudieran hallarse los mismos tres estilos, como tendencias distinguibles de personas distintas, que permitiría construir una tipología empírica del desenvolvimiento en la toma de decisiones. ¿Podrá verificarse esta hipótesis?

Una manera de responder a estas preguntas, con todas las limitaciones de un estudio estadístico, sería aplicar el cuestionario a una muestra representativa de alguna población, repetir el análisis estadístico y algunas entrevistas. A pesar del ineludible error probabilístico, esto revestiría de mayor impacto el análisis y quizá matizaría las conclusiones y las propuestas.

6. Repetir el estudio extensivo con otras poblaciones: alumnos de otras instituciones, ya sea de educación superior o media, directivos de instituciones

educativas, personas en ambientes empresariales u organizaciones sociales, etc.

Con pocas modificaciones, el cuestionario utilizado podría aplicarse a miembros de otras comunidades. Sin importar que los estilos empíricos de referencia resultaran iguales o distintos a los obtenidos con la muestra empleada hasta ahora, también podrían utilizarse para entrevistas posteriores. Además del avance en el conocimiento de los procesos de decisión, de las maneras de analizarlo y del significado del desarrollo moral, las propuestas de estrategias didácticas adecuadas podrían resultar innovadoras, cuando esto tuviera sentido en otros ambientes.

Quizá también fuera tomando forma la posibilidad de realizar análisis comparativos, ya sea de manera cualitativa o aun cuantitativa estadística.

7. Realizar investigaciones longitudinales tomando como sujetos a quienes hayan contestado el cuestionario y a quienes hayan sido entrevistados

Se puede recuperar el contacto con algunos de los alumnos que contestaron el cuestionario y con todos los que fueron entrevistados. A través de entrevistas posteriores, podría analizarse si va habiendo alguna modificación en su manera de tomar decisiones, ya sea como efecto diferido del hecho de haber

contestado el cuestionario, de haber sido entrevistados, o ambos. También pudiera apreciarse un cambio a través del reconocimiento de otros factores que fueran influyendo, lo cual podría arrojar más claridad sobre el tema del desarrollo moral y su posible educación.

8. Modificar los instrumentos de observación y orientar las aplicaciones pedagógicas a alumnos de educación primaria

Los niños toman decisiones. Quizá mucho más limitadas que los adultos, tal vez respecto de situaciones menos trascendentes que los adolescentes. Buscar, desde la comprensión del proceso universal, la posibilidad, la oportunidad y la conveniencia de fomentar la apropiación de sus procesos en su nivel de responsabilidad, pudiera incidir en su formación temprana de manera relevante.

9. Abrir el método empleado a otros aspectos de la problemática pedagógica

La dinámica inacabable del sondeo empírico, la reflexión crítica, la fundamentación empírica extensiva e intensiva y la aplicación didáctica, pudiera utilizarse en otros ámbitos de la formación humana, no necesariamente ligadas de manera directa a la formación moral, como el entrenamiento en algunas habilidades técnicas, cognoscitivas o afectivas. Se ha dicho que apropiarse de

sus procesos de aprendizaje es un factor importante para que los alumnos construyan la significatividad de éste.⁵¹ Esta dinámica repetida iría conformando un cuerpo práxico que aportaría avances posibles en la concepción y la práctica educativas.

Desde luego, estas posibilidades no son excluyentes; algunas podrían combinarse y otras complementarse, como pudiera suceder al comenzar con entrevistas en profundidad a miembros de comunidades no educativas, elaborar la guía de entrevista o diseñar un nuevo cuestionario una vez clarificados teóricamente otros aspectos del proceso de decisión, o también incluir en las entrevistas, posteriores o anteriores al cuestionario, la dimensión de la responsabilidad.

En cuanto a la aplicación didáctica

A partir de los resultados ya reportados en este estudio y basándose en los que fueran ofreciendo otras posibilidades de investigación como las mencionadas arriba, sería altamente conveniente realizar experimentación educativa, por ejemplo aplicando a diversos grupos las estrategias didácticas mencionadas y otras que se diseñaran, utilizando grupos de control en el modelo clásico de

⁵¹ Véase, por ejemplo, Freudenthal (1983).

investigación, para incursionar en la detección del impacto neto de estas experiencias.

La evaluación de este impacto impulsaría su mejora y mayor nivel de innovación, la orientación hacia posturas éticas determinadas por una organización, o la apertura consciente hacia la diversidad dentro del avance en la responsabilidad moral de los involucrados.

OBRAS CITADAS

Alvarado, Francisco. (2007). "La pedagogía y sus elementos constitutivos."

Manuscrito.

Ariely, Dan. (2008). *Predictably Irrational*. Nueva York: Harper Collins.

Aristóteles. (2004). *Tratados de lógica*. México: Porrúa.

Association For Moral Education. (2007). <http://www.amenetwork.org/>

(consultado en abril de 2007).

Barden, Garret. (1990). *After Principles*. Nueva York: Notre Dame University Press. Citado en Cronin, Brian. (2006). *Value Ethics: A Lonergan Perspective*. Nairobi: Consolata Institute of Philosophy Press, 115.

Barker, Joel. (1995). *Paradigmas: el negocio de descubrir el futuro*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.

Basu, Kaushik. (2007). "The Traveler's Dilemma." *Scientific American Magazine*, Junio, disponible en <http://www.sciam.com/article.cfm?articleId=7750A576-E7F2-99DF-3824E0B1C2540D47> (consultado en junio de 2007).

Bechara, Antoine, et al. (1999). "Different Contributions of the Human Amygdala

and Ventromedial Prefrontal Cortex to Decision—Making." *The Journal of Neuroscience* 19, no. 13 (July 1): 5473—5481.

Biggs, John. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire, Inglaterra: McGraw-Hill.

Bloom, Benjamin. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.

Bowen, James. (1979). *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder.

Bowen, James. (2005): *Teorías de la educación*. México: Limusa.

Bravo, Armando. (2001). *Una introducción a Lonergan*. México: Universidad Iberoamericana.

Bravo, Armando (trad.) (2008). *Conocimiento y aprendizaje*. México: Universidad Iberoamericana.

Bruner, Jerome. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Buller, David. (2008). "Evolution of the Mind: 4 Fallacies of Psychology," en

Scientific American, disponible en http://www.sciam.com/article.cfm?id=four-fallacies&sc=WR_20081230 (consultado en diciembre 2008).

CAS, Consejo Académico del SEUIA—ITESO. (2001). *Marco conceptual para la revisión curricular del SEUIA—ITESO*. León, Gto: UIA.

Character Education Partnership (2007), en <http://www.character.org> (consultada en abril de 2007).

Chicharro, Martha. (2007). "Mi insight." Manuscrito.

Cobban, Alfred. (1975). *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. Londres: Methuen.

Cole, Michael, et al. (1971). *The Cultural Context of Learning and Thinking*. Nueva York: Basic Books.

Cole, Michael; Wertsch, J. V. (1996). "Beyond the Individual—Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky." *Human Development* 39, no. 5 (Sept—Oct): 250—256.

Coll, César. (1997). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Consejo de Educación Superior. (2001). "Prospectiva 2002—2011 del Sistema

Educativo UIA-ITESO." *Comunicación Oficial del Consejo de Educación Superior de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús* 1, no. 4 (Septiembre): 19—31.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2006). <http://www.comie.org.mx/> (consultado en diciembre de 2006).

Covey, Stephen. (2002). *Primero lo Primero*. México: Paidós.

Cronin, Brian. (2006). *Value Ethics: A Lonergan Perspective*. Nairobi: The Consolata Institute of Philosophy Press.

Crowe, Fred. (2006). "An Expansion of Lonergan's Notion of Value." *Lonergan Workshop 7*. Citado en Cronin, Brian. *Value Ethics: A Lonergan Perspective*. Nairobi: Consolata Institute of Philosophy Press, 116.

Daniels, Harry. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Delgado, Araceli. (2001). *Formación valoral a nivel universitario*. México: UIA.

Díaz Barriga, Frida. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Domingo, Agustín. (2003). *Calidad educativa y justicia social*. Madrid: PPC.

Doorley, Mark. (1996). *The place of the heart in Lonergan's ethics*. Lanham, ML:

University Press of America.

Drucker, Peter, et al. (2001). *Harvard Business Review on Decision Making*.

Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press.

Fernández, David. (2008). Conferencia impartida a los cuerpos directivos del SUJ, Puebla, Pue: Sistema Universitario Jesuita, Febrero.

Fish, Stanley. (2004). "Why We Built the Ivory Tower." *The New York Times*, Mayo 21, sec. Opinión.

Frade, Laura. (2008). *Planeación por competencias*. México: Mediación de la Calidad.

Frankl, Víctor. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Freudenthal, Hans. (1983). "Didactical Phenomenology of Mathematical Structures." Dordrecht: D. Reidel, citado en Goffree, Fred. (1996). *Hans Freudenthal, trabajando en la educación en Matemáticas*. México: DIE – CINVESTAV.

Frijda, Nico. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.

Fullat, Octavi. (2004). *Homo educandus: Antropología filosófica de la educación*.

Puebla: Lupus Magister.

Galán, Francisco. (2004). *Metafísica como meta-metodología*. Tesis doctoral.

México: UIA CM.

Gendlin, Eugene. (1971). "On Decision-Making." En Marshall, B. (Ed.) *Experiences in Being*. Belmont, CA: Brooks-Cole: 65-74.

Gendlin, Eugene. (1989). "Phenomenology as Non—Logical Steps." En Kaelin, E.F. et al. (Ed.) *Analecta Husserliana*. Dordrecht: Kluwer: 404—410.

Gendlin, Eugene. (1997). "Los valores y el proceso experiencial." En Alemany, C. (Ed.) *Psicoterapia experiencial y focusing*. Bilbao: Desclée: 95—99.

Gilligan, Carol. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Boston, Mass: Harvard University.

Goleman, Daniel. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gomberoff, Luis. (2008), entrevista citada en

http://www.padresok.com/paginas/ver_detalle_ancho.cfm?ObjectID=B8B2C54E-41ED-4138-B83E72BF034FE518&Canal=HOME&TipoVisor=Detalle (consultada en marzo de 2008).

Guzmán, Carlota. (2006). "Curso de Metodología III del Doctorado Interinstitucional en Educación." Dirigido a alumnos y coordinadores, Aula San Ignacio, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México, D.F. Manuscrito.

Hauser, Marc. (2006). *Moral Minds: How Nature Designed Our Universal Sense of Right and Wrong*. Nueva York: HarperCollins.

Hirsch, Ana. (2001). *Educación en Valores*. México: Gernika. Tres volúmenes.

Hobbes, Thomas. (1651). *Leviathan*. Inglaterra: s.e.

Instituto Tecnológico De Monterrey. (2005). "Misión."

<http://itesm.mx/2015/mision.html>. (Consultada en abril de 2005).

Johnson, Richard; Coscarelli, William; Johnson, Jadean. (1978). "Decision Making Inventory." Columbus, OH: Marathon Consulting and Press.

Kahneman, Daniel; Tversky, Amos. (Eds.) (2000). *Choices, Values and Frames*. Cambridge University Press, 2000.

Kohlberg, Lawrence. (1975). *Moral Development*. Curso de Posgrado de la Universidad de Harvard.

Kohlberg, Lawrence. (1984). *The Psychology of Moral Development*. Essays on

Moral Development, vol. 2. San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, Lawrence; Power, Clark; Higgins, Ann. (1997). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

Konner, Melvin. (2002). *The Tangled Wing*. Nueva York: Owl Books, citado por Darcia Narvaez en "Triune Ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities," en *New Ideas in Psychology*, pág. 6, disponible en http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/678/description#description (consultada en enero de 2009).

Kuhn, Thomas. (1995). *La naturaleza de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Labrador, Carmen. (1999). "Estudio histórico — pedagógico." En Gil Coria, Eusebio. (Ed.) *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: Comillas: 23—56.

Lines, David. (2002). *Aristotle's Ethics in the Italian Renaissance: The Universities and the Problem of Moral Education*. Leiden: Brill. (Reseñado por Robert Black para *The English Historical Review*, 119, 480, Feb. 2004. Disponible en <http://ehr.oxfordjournals.org/cgi/reprint/119/480/135> (consultada en diciembre de 2005).

Lipe, David. (s.f.). "A Critical Analysis of Values Clarification." Montgomery, Al, USA: Apologetics Press, s.f., en <http://www.apologeticspress.org/rr/reprints/Critical-Analysis-of-Values-Cla.pdf> (consultado en julio de 2008).

Lonergan, Bernard. (1999). *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. México — Salamanca: UIA — Sígueme. (Originalmente publicado en 1957 por Longmans, Green And Co., Nueva York. Traducción de Francisco Quijano.)

Lonergan, Bernard. (2001). *Método en Teología*. Salamanca: Sígueme. (Originalmente publicado en 1973 por Darton, Longman and Todd, Londres. Traducción de Gerardo Temolina.)

López, Martín. (2001). *Educación la libertad: más allá de la educación en valores*. México: Trillas.

Loyola, Ignacio de. (1534). "Ejercicios Espirituales." Manuscrito histórico. <http://www.jesuitas.org.co/documentos/ee.html> (consultado en mayo de 2007).

Loyola, Ignacio de. (2003). *Ejercicios Espirituales*. Barcelona: Lumen.

MacLean, Paul. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. Nueva York: Plenum, citado por Darcia Narvaez en "Triune Ethics: The

neurobiological roots of our multiple moralities," en *New Ideas in Psychology*, 2008. Disponible en http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/678/description#description (consultada en enero de 2009).

Martínez, Jorge. (2005). "El reto pedagógico de la educación en valores para un profesor lego." *Nuestra Comunidad*. México: UIA, 9 de Mayo: 14.

Mascolo, M. J., et al. (2002). "Dynamic development of component systems of emotions," en Davidson, R. J. et al. (Eds.). *Handbook of affective science*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Meneses, Ernesto. (1971). "La organización departamental en las universidades." *Revista del Centro de Estudios Educativos* 1, no. 3 (otoño): 75—86.

Meneses, Ernesto. (1979). *La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*. México: UIA.

Morales, José. (2005). *Primer informe del rector, 2004—2005*. México: UIA.

Muñoz, Carlos. (1993). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social*. México: UIA.

Muñoz, Carlos. (1994). *La contribución de la educación al cambio social*:

reflexiones a partir de la investigación. México: UIA — CEE – Gernika.

Muñoz, Carlos. (1997). "¿Qué sabemos sobre el compromiso social de los egresados de nuestras universidades?" Multicopias. Taller de autoevaluación académico educativa para la planeación 1198—2002, Documentos de trabajo, UIA Santa Fe, México, D.F.

Narvaez, Darcia. (2008). "Triune Ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities," en *New Ideas in Psychology*, disponible en http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/678/description#description (consultada en enero de 2009).

Nash, John. (1950). *Non-Cooperative Games*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía en la Universidad de Princeton. Disponible en <http://www.princeton.edu/mudd/news/faq/topics/nash.shtml> (consultada en enero de 2009).

National Mathematics Taxonomy Committee. (2005). *Core Subject Taxonomy for Mathematical Sciences Education*. EUA: NMTC. Puede encontrarse en <http://people.uncw.edu/hermanr/mathtax/> (consultado en agosto de 2008).

Otto, Rudolph. (1958). *The Idea of the Holy: an Inquiry Into the Non-Rational Factor in the Idea of the Divine and its Relation to the Rational*. Nueva York:

Oxford University Press.

Palencia, Ignacio. (1971). Lectura del *Insight*. Asesoría personal.

Pascarella, Ernest; Terenzini, Patrick. (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Passmore, John. (1983). *Filosofía de la Enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica. Citado en Zarzar Charur, Carlos. (2003). *La formación integral del alumno*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pavlov, Ivan. (1927). *Reflejos Condicionados*. Publicado en 1997 en Madrid: Morata.

Peronard, Marianne; Velásquez, Marisol. (2003). "Desarrollo del conocimiento metacomprendido," en *Revista Signos*, vol. 36, número 53, pp. 89—101.

Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Piaget, Jean (1932/1977). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Ed. Fontanella.

Piaget, Jean (1936/2003). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.

Pintos, Juan Luis. (2004). "Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales."

Grupo Compostela Sobre Imaxinarios Sociais. Disponible en <http://gceis.org/papeles1.htm#n1/> (consultada en marzo de 2004).

Popper, Karl. (2004). *The Logic of Scientific Discovery* (Routledge Classics). Nueva York: Routledge. (Originalmente publicado en 1935 en Viena: Springer.)

Puig, Josep. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

Pousset, Edouard. (2002). *La vida en la fe y en la libertad. Ensayo sobre los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola*. México: UIA.

Quijano, Francisco (trad.) (1999). *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. México — Salamanca: UIA – Sígueme.

Red Centroamericana de Educación en Valores. (2007). <http://www.oei.es/caev//> (consultada en mayo de 2007).

Raths, Louis; Harmin M. y Simon, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

REDUVAL, Red Nacional De Investigadores En Educación Y Valores. (2007). <http://comie1.amenesesm.com/v1/sitio/portal.php?sec=SC02&sub=SBS/> (consultado en abril de 2007).

Rest, James. (1990). *DIT manual*. Minneapolis, MN: University of Minneapolis Press.

Rest, James. (1999). *Postconventional moral thinking: a Neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.

Richmond, Raymond. (2009). *A Guide to Psychology and Its Practice*. San Francisco, CA: Raymond Richmond. Disponible a través de <http://www.guidetopsychology.com/testing.htm#1> (consultado en febrero de 2009).

Rugarcía, Armando. (2001). El marco educativo de los nuevos planes de estudio. Conferencia dictada en la Universidad Iberoamericana Puebla, abril.

Salton, Gary. (2000). "DecideX: Strategic Decision Making Instrument." Amherst, MA: HRD Press.

Sánchez, Eduardo. (2005). *Para un planeamiento estratégico de la educación*. Buenos Aires: Editorial Brujas.

Sankey, Derek. (2006). "The neuronal, synaptic self: having values and making choices." *The Journal of Moral Education* 35, no. 2 (Junio): 163—178.

SAS Business Intelligence, en <http://www.sas.com> (consultada en septiembre de 2008).

Skinner, Frederic. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Streeter, Carla. (Ed.) (2008). "The Glossary Project," disponible en <http://lonergan.concordia.ca/glossary/glossary.htm> (consultada en mayo de 2008).

Ugartetxea, José. (2002). "La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar," en *Revista de Psicodidáctica*, enero – junio, número 13. España: Universidad del País Vasco, disponible en <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html> (consultada en junio de 2008).

Universidad Autónoma De Chiapas. (2005). "Misión." <http://www.unach.mx/> (consultada en abril de 2005).

Universidad Contemporánea. (2007). "Misión." <http://www.cudec.mx/> (consultada en junio de 2007).

Universidad Iberoamericana. (2000). *Planeación Estratégica 2000—2010*. México:

UIA.

Universidad Iberoamericana. (2003). "Cronología de la Universidad Iberoamericana," en <http://uia.mx> (consultado en marzo de 2003).

Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (2007a). "Misión," en <http://uia.mx> (consultada en junio de 2007.)

Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (2007b). "Acerca de la UIA," <http://uia.mx/> (consultada en abril de 2007).

Universidad Marista. (2005). "Misión." <http://www.umarista.edu.mx/> (consultada en abril de 2005).

Waldegg, Guillermina. (2002). "El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias." *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, no. 1: 67—69.

Zarzar, Carlos. (2003). *La formación integral del alumno*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

ANEXO 1

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El cuestionario está construido fundamentalmente como un conjunto de escalas de Likert, entre dos extremos posibles de la percepción del alumno respecto de la manera en la cual se tomó “la última decisión **importante**. Algo que significó un **cambio** trascendente en tu vida”.

En el capítulo 3 se indicaron los conceptos orientadores del estudio extensivo. En el cuestionario que se utilizó, algunos de los conceptos se exploraban a través de más de un reactivo, con matices distintos en la forma de preguntar. Éstos introducían un grado de redundancia que se utilizó para analizar la confiabilidad del instrumento en estas dimensiones, la cual resultó sumamente elevada, con niveles de correspondencia significativos en un 99.7%. A partir de los resultados de la primera aplicación, se reelaboraron los reactivos o se eliminaron estas redundancias para evitar ponderaciones no deseadas de una categoría respecto de las demás y utilizarlo como se menciona en el capítulo 4.

A continuación se recuerdan estos conceptos y se anotan los reactivos del cuestionario que los exploran:

- Percepción de la capacidad de autorregulación. Se indagó qué tanto los alumnos consideraron que habían superado los obstáculos para llevar a cabo lo que se propusieron, qué tanto se sintieron libres o determinados por las circunstancias y en qué medida terminaron con un plan para llevar a cabo su decisión. Siguiendo la presentación de esta categoría por Puig, Lonergan y Gendlin, esta percepción se exploró mediante tres reactivos:

Reactivos 13 y 18. Control de la situación ante las circunstancias externas (libertad y dominio)

Reactivo 19. Existencia de un plan de acción.

- Papel de los sentimientos. Se sondeó qué tanto los alumnos admitían que éstos juegan un papel importante en sus decisiones. (Lonergan, López Calva, Gendlin.)

Reactivo 8. Papel del razonamiento vs. papel de los sentimientos.

Reactivos 7 y 12. Influencia del deseo de aceptación.

Reactivo 17. Impacto de elementos externos en oposición a elementos internos.

- Sentido de vida (Loyola, Covey). Qué tanto los alumnos consideran tener y atender a un proyecto de vida.

Reactivo 6. Influencia de un proyecto de vida.

- Uso de la información (todos los autores). Si consideran que tuvieron la información suficiente y a cuánta atendieron por influencia de otros.⁵²

Reactivo 14. Suficiencia de la información utilizada.

Reactivos 9, 10 y 11. Influencia de las opiniones de otros y valores introyectados.

La siguiente tabla resume esta presentación:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CONJUGADOS	CATEGORÍAS EXPLORADAS	VARIABLES ANALIZADAS	REACTIVOS*
Autorregulación (Puig, Gendlin, Lonergan)	Dominio ante las circunstancias	control	13, 18
	Existencia de un plan de acción	plan	19
Papel de los sentimientos y otros procesos internos (Lonergan, Cronin, Gendlin)	Influencia de los sentimientos en oposición al razonamiento meramente intelectual	sentimientos	8
	Influencia del deseo de aceptación	aceptación	7, 12
	Impacto de factores externos en oposición a internos	exterior	17
Sentido de vida (Loyola, Covey)	Influencia de un proyecto de vida	proyecto	6
Uso de información (Todos los autores)	Suficiencia de la información utilizada	información	14
	Influencia de opiniones de otros y valores introyectados	opiniones	9, 10, 11

* Se aleatorizó el orden de estos reactivos en el cuestionario.

⁵² Como se indica en el texto del capítulo 2, el manejo de la información es tanto intelectual como afectivo.

Además, siguiendo las hipótesis y hallazgos de investigaciones semejantes, de acuerdo a la bibliografía revisada y a la experiencia personal, se adelantaron algunas hipótesis sobre las características de los alumnos y del asunto de la decisión que podrían explorarse como posibles elementos de aglutinación de los perfiles. Se presentan en la siguiente tabla:

VARIABLES HIPOTÉTICAMENTE DETERMINANTES

VARIABLE	VALORES	REACTIVOS
Sexo	(a) Femenino; (b) Masculino.	1
Edad	(Rangos de dos años, 18 a 23 y más.)	2
Área de estudio	(a) Humanidades y arte; (b) Derecho; (c) Ciencias Sociales; (d) Empresariales; (e) Ciencia y tecnología.	3
Nivel de avance en los estudios	(a) Primer año; (b) Segundo y tercer años; (c) Cuarto año en adelante.	4
Asunto de la decisión	(a) Salud; (b) Estudios; (c) Economía; (d) Personal y Social.	5
Importancia de la decisión	(a) Muy baja; (b) Baja; (c) Alta; (d) Muy alta.	15
Normalidad de la decisión	(a) Local; (b) Frecuente (c) Usual; (d) Normal.	16
Ubicación de la decisión	(Análisis del asunto entre la importancia dada a otros)	20-27

El asunto sobre el cual tomaron la decisión se respondía de forma abierta. Una vez recolectadas las repuestas, se codificaron los asuntos como indica la tabla:

ASUNTOS

CATEGORÍA	EJEMPLOS
a) Salud	Tomar medicina, dejar alcohol, recuperarse de la bulimia.
b) Estudios	Perder un semestre por viajar, Servicio Social, residencia por estudios.
c) Economía	Trabajar y estudiar, Beca, Cambio de residencia (no por estudiar), Dejar el trabajo (no por estudiar).
b) Personal y Social	Relaciones, Familia, Pareja, Casamiento, Vivir solo, Mi forma de ser, Proyecto de Vida, Amigos.

Para el análisis estadístico, se combinaron, a través de la media de las respuestas en escala, los reactivos que ofrecían redundancia respecto de una categoría y que presentaron un nivel elevadamente significativo de correlación. Éstos fueron los correspondientes a la variable de opiniones (reactivos 9, 10 y 11) y de control (reactivos 13 y 18). Para el caso del deseo de aceptación, se prefirió tomar el valor del reactivo 7, ya que es el que midió directamente la influencia de esta necesidad y la correlación con el reactivo 12 resultó baja (.171) aunque significativa (.046).

Las tablas de correlaciones son:

Significatividad estadística de las correlaciones respecto de la autorregulación (Reactivo 13: Libertad; reactivo 18: Dominio ante las circunstancias; reactivo 19: Existencia de un plan de acción):

	18. Dominio	19. Plan de Acción
13. Libertad	$\tau = 0.228$ sig. 0.010	$\tau = 0.079$ sig. 0.366

La correlación entre libertad y dominio es positiva y elevadamente significativa; no así libertad y plan.

Significatividad estadística de las correlaciones respecto de la necesidad de aceptación (Reactivo 7: Deseo de ser aceptado; reactivo 12: Otros fingen para ser aceptados):

	12. Fingimiento
7. Deseo	$\tau = 0.171$ sig. 0.046

La correlación es positiva aunque pequeña, y significativa sobre el nivel convencional de 0.05.

Significatividad estadística de las correlaciones respecto de las opiniones externas y valores introyectados (Reactivo 9: Opinión de la familia; reactivo 10: Opinión de los amigos; reactivo 11: Enseñanzas de los mayores):

	10. Amigos	11. Enseñanzas
9. Familia	$\tau = 0.298$ sig. 0.000	$\tau = 0.278$ sig. .001

Puede verse que la información respecto de la influencia de las opiniones de la familia, opiniones de los amigos y las enseñanzas de los mayores, permite, además de teóricamente, conjuntar los tres reactivos en una sola variable.

Componentes principales

Se efectuó, como se indica en el texto, un análisis factorial por componentes principales, utilizando el programa SPSS 14.0. Desde el punto de vista lógico, las variables pueden agruparse en combinaciones de una en una (ocho combinaciones), de dos en dos (16 combinaciones posibles), y así hasta la combinación única de las 8 variables. Para cada combinación, cada variable puede tomar un valor positivo si la tendencia de las respuestas aparece hacia la apreciación máxima de los alumnos (valores de 3 ó 4 en las escalas del cuestionario) o uno negativo si las respuestas muestran una tendencia hacia las apreciaciones mínimas. Por tanto, cada combinación se multiplica por una potencia de 2. Esto da origen a un total de 5,664 agrupamientos lógicamente posibles. En forma de tabla:

CÁLCULO DE LOS POSIBLES COMPONENTES PRINCIPALES

n	2^n	$C(8,n)$	$2^n C(8,n)$
1	2	8	16
2	4	28	112
3	8	56	448
4	16	14	224
5	32	56	1792
6	64	28	1792
7	128	8	1024
8	256	1	256

5664

El análisis estadístico de las respuestas a los cuestionarios devolvió los siguientes componentes empíricos:

	COMPONENTES		
	1	2	3
control	.858	.280	.023
plan	.689	.579	-.054
sentimientos	-.221	-.013	.536
aceptación	-.446	.411	.389
exterior	-.218	.796	-.150
proyecto	.515	-.071	.592
información	.651	-.337	-.034
opiniones	-.385	.011	.630

Para conformar los perfiles, se tomaron los índices factoriales de valor absoluto más elevado en cada variable (es decir, cada renglón), lo cual coincidió en casi todos los casos con los valores absolutos más elevados en cada componente (es decir, en cada columna). Éste no fue el caso para la variable “aceptación”, que aparece con índice negativo en el primer componente e índice de valor absoluto semejante pero positivo en el segundo. Se decidió mencionar la variable “aceptación” en los dos perfiles, de manera negativa (poca influencia del deseo de aceptación) en el primero y positiva (alta influencia) en el segundo.

Primer perfil: +control+plan+información –aceptación

Segundo perfil: +aceptación+exterior

Tercer perfil: +sentimientos+proyecto+opiniones

A través de estos tres componentes principales, logra explicarse el 61.5% de la varianza en las respuestas a los cuestionarios.

COMPONENTE	% de varianza explicada	% acumulado
1	29.30	29.30
2	17.04	46.34
3	15.16	61.50

A continuación se anexa el cuestionario que fue aplicado en abril de 2006.

CUESTIONARIO UTILIZADO EN EL ESTUDIO EMPÍRICO

SONDEO SOBRE DECISIONES IMPORTANTES

Jorge Martínez Sánchez, Departamento de Educación, UIA.

Abril 2006

Este cuestionario tiene el propósito de conocer cómo toman sus decisiones los jóvenes. Tus respuestas formarán parte de mi investigación doctoral y serán tratadas con plena confidencialidad.

Datos generales

1. Sexo:

- | | |
|---|--------|
| a | Mujer |
| b | Hombre |

2. Edad:

- | | | | |
|---|------------------|---|-----------------|
| a | Menos de 18 años | c | De 21 a 23 años |
| b | De 18 a 20 | d | Más de 23 años |

3. ¿Qué carrera estás estudiando?: _____

4. ¿Qué semestre estás estudiando? _____

La decisión

Antes de contestar las siguientes preguntas, piensa en la última decisión **importante** que hayas tomado. Algo que significó un cambio **trascendente** en tu vida.

- 000 -

5. ¿Sobre qué asunto tomaste la decisión?

- | | | | | | |
|---|----------|---|--------------------|---|-------------|
| a | Salud | c | Trabajo o Economía | e | Otro: _____ |
| b | Estudios | d | Personal o Social | | |

En las siguientes preguntas, selecciona lo que mejor corresponda a la manera en la cual tomaste esa decisión, entre las dos posibilidades extremas que se presentan.

6. Para tomar la decisión, consideré detenidamente lo que para mí es más importante en la vida:

Casi no pensé en eso

1	2	3	4
---	---	---	---

 Fue lo que más influyó en mi decisión

7. En mi decisión influyó el deseo de ser aceptado(a) por los(las) demás:

Casi no influyó en nada

1	2	3	4
---	---	---	---

 Fue lo que más influyó en mi decisión

8. Al tomar la decisión:

Ganó mi razonamiento intelectual

1	2	3	4
---	---	---	---

 Me ganaron los sentimientos

9. Sentí la necesidad de tomar en cuenta la opinión de mi familia:

Para nada

1	2	3	4
---	---	---	---

 Definitivamente

10. Tomé en cuenta lo que opinan mis amigos:

Para nada

1	2	3	4
---	---	---	---

 Totalmente

11. Influyó en mí lo que me han enseñado los mayores:

Nada o casi nada

1	2	3	4
---	---	---	---

 Mucho

12. La mayoría de las personas como yo, con tal de sentirse aceptadas fingen lo que no son:

Nunca o casi nunca

1	2	3	4
---	---	---	---

 Muy frecuentemente

13. Al tomar la decisión, sentía

Que todo era influencia externa

1	2	3	4
---	---	---	---

Que era mi decisión completamente libre

14. Tomé la decisión sabiendo lo que necesitaba saber:

No sabía lo suficiente

1	2	3	4
---	---	---	---

Sabía todo o casi todo lo que necesitaba saber

15. De las decisiones que he tomado en la vida, ésta fue:

Una de las menos importantes

1	2	3	4
---	---	---	---

Una de las más importantes

16. Acostumbro tomar mis decisiones importantes de la misma manera como tomé ésta:

Nunca o casi nunca

1	2	3	4
---	---	---	---

Siempre o casi siempre

17. Lo que más influía en mi decisión, eran elementos:

Que sucedían en mi interior

1	2	3	4
---	---	---	---

Que sucedían en el exterior

18. Una vez que tomé la decisión, sentí:

Que los condicionamientos y obstáculos externos iban a ganarme

1	2	3	4
---	---	---	---

Que iba a lograr lo que decidí sin importar los obstáculos

19. Una vez que tomé la decisión:

No tenía idea de cómo iba a hacerlo

1	2	3	4
---	---	---	---

Sabía perfectamente cómo lo iba a hacer

Ahora piensa en las personas que son más o menos como tú. Ordena los temas de las decisiones más importantes que crees que van a encontrar en la vida. Escribe un 1 en lo más importante, 2 en lo siguiente, etc.

20. Salud	
21. Cuestiones económicas	
22. Cuestiones de pareja	
23. Familia	
24. Educación y Formación personal	
25. Sentimientos	
26. Sentido de vida	
27. Amistades	

¡Mil gracias por tu participación!

¿Deseas recibir los resultados de este sondeo? ☐ No ☐ Sí; éste es mi e-mail:

Si fuera conveniente, ¿me permitirías entrar en contacto contigo, para conversar sobre este cuestionario?

☐ No ☐ Sí. Preferiría a través de:

Mi e-mail:

O mi teléfono:

O mi celular:

ANEXO 2

LAS SEIS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL

SEGÚN LAWRENCE KOHLBERG

Apuntes de clase, otoño de 1975

NIVEL A. PRECONVENCIONAL

Etapas 1. El castigo y la obediencia

Contenido:

Lo correcto es la obediencia literal a las reglas y la autoridad, el evitar el castigo y no hacer daño físico.

1. Lo correcto es evitar romper reglas, obedecer por obedecer y evitar hacer daño físico a la gente y la propiedad.
2. Las razones para actuar bien son: evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Perspectiva social:

Esta etapa toma un punto de vista egocéntrico. Una persona en esta etapa no considera los intereses de otros o no reconoce que son distintos de los propios, y no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se juzgan en términos de las consecuencias físicas más que en términos de los intereses psicológicos de otros. La perspectiva de la autoridad se confunde con la propia.

Etapa 2. El propósito instrumental individual y el Intercambio

Contenido:

Lo correcto es servir a las necesidades propias o de otros y hacer tratos parejos en términos de intercambio concreto.

1. Lo que está bien es seguir las reglas cuando es para el interés inmediato de alguien. Lo correcto es actuar para satisfacer los intereses propios y dejar a los demás hacer lo mismo. Lo correcto también es lo parejo; es decir, lo que es un intercambio equilibrado, un trato, un acuerdo.
2. La razón para actuar bien consiste en servir a las necesidades o intereses propios en un mundo en el que uno debe reconocer que las otras personas también tienen sus intereses.

Perspectiva social:

Esta etapa toma una perspectiva concreta e individualista. Una persona en esta etapa separa los intereses y puntos de vista propios de los de las autoridades y de los demás. Se da cuenta de que todos tienen intereses individuales que seguir y que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). La persona integra o relaciona los intereses individuales en conflicto a través del intercambio instrumental de servicios, a través de la necesidad instrumental del otro y de su buena voluntad, o a través de la igualdad dando a cada persona la misma cantidad.

NIVEL B. CONVENCIONAL

Etapa 3. Las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutuas

Contenido:

Lo correcto es actuar un papel de bueno, preocuparse por las otras personas y sus sentimientos, guardar lealtad y confianza con los compañeros, y estar motivado para seguir reglas y expectativas.

1. Lo correcto es responder a las expectativas de personas cercanas a uno, o a lo que la gente generalmente espera del papel propio de hijo, hermana,

amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, preocuparse por otros. También significa mantener las relaciones mutuas, la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

2. Las razones para actuar bien consisten en necesitar ser bueno ante uno mismo, a los ojos de los demás, en interesarse por los demás y, porque si se pone uno en lugar de la otra persona, querría que uno se portara bien (Regla de oro).

Perspectiva social:

Esta etapa toma la perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Una persona en esta etapa se da cuenta de los sentimientos compartidos, los acuerdos y expectativas, los cuales tienen primacía sobre los intereses individuales. La persona relaciona diferentes puntos de vista a través de la *Regla de oro concreta*, poniéndose en el lugar de la otra persona. No considera una perspectiva de *sistema* generalizado.

Etapas 4. El sostenimiento del sistema social y la conciencia

Contenido:

Lo correcto es hacer el deber propio en la sociedad, sostener el orden social y mantener el bienestar de la sociedad o del grupo.

1. Lo correcto consiste en cumplir con los deberes reales a los cuales se ha comprometido uno. Las leyes deben sostenerse, excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otros deberes y derechos sociales fijados. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.
2. Las razones para actuar bien son el mantener a la institución funcionando como un todo, el respeto propio o la conciencia entendidos como el cumplimiento de las obligaciones propias definidas, o las consecuencias:
"¿Qué pasaría si todo el mundo lo hiciera?"

Perspectiva social:

Esta etapa distingue entre el punto de vista social y el acuerdo o motivos interpersonales. Una persona en esta etapa toma el punto de vista del sistema, que define papeles y reglas. Considera a las relaciones individuales en términos de su lugar en el sistema.

NIVEL B/C. TRANSICIÓN

Este nivel es posconvencional, pero aún no es de principios.

Contenido de la transición:

En la etapa 4½, la elección es personal y subjetiva. Está basada en los sentimientos, la conciencia se ve como arbitraria y relativa, lo mismo que ideas como “el deber” y “lo moralmente correcto”.

Perspectiva social de la transición:

En esta etapa, la perspectiva es la de un individuo localizado fuera de su propia sociedad que se considera como un individuo que toma decisiones sin un compromiso o contrato generalizados con la sociedad. Uno puede escoger obligaciones definidas por sociedades particulares, pero no tiene principios para tal selección.

NIVEL C. POSCONVENCIONAL DE PRINCIPIOS

Las decisiones morales se generan desde derechos, valores o principios sobre los cuales están (o podrían estar) de acuerdo todos los individuos que componen o crean una sociedad diseñada para tener prácticas igualitarias y benéficas.

Etapas 5. Derechos anteriores y contrato o utilidad social

Contenido:

Lo correcto consiste en sostener los derechos y valores básicos y los contratos legales de una sociedad, aun cuando entren en conflicto con las reglas y leyes concretas del grupo.

1. Lo correcto es darse cuenta de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, de que la mayoría de los valores y reglas son relativos al grupo propio. Estas reglas *relativas*, sin embargo, deben sostenerse en interés de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y derechos no relativos, como la vida y la libertad, sin embargo, deben sostenerse en cualquier sociedad y sin importar la opinión de la mayoría.
2. Las razones para actuar bien son, en general, el sentirse obligado a obedecer la ley porque uno ha hecho un contrato social de hacer y acatar leyes para el bien de todos y proteger los derechos propios y los de los demás. Las obligaciones familiares, de amistad, de confianza y de trabajo, también son compromisos asumidos libremente e implican respeto a los derechos de otros. A uno le preocupa que las leyes y los deberes estén basados en un cálculo racional de la utilidad global: "el mayor bien para el mayor número".

Perspectiva social:

Esta etapa toma una perspectiva anterior a la sociedad, la de un individuo racional consciente de valores y derechos anteriores a los contratos y ligas sociales. La persona integra perspectivas a través de mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y procedimientos apropiados. Considera el punto de vista moral y el punto de vista legal, reconoce que entran en conflicto y encuentra difícil integrarlos.

Etapas 6. Principios éticos universales

Contenido:

Esta etapa asume la guía de principios éticos universales que toda la humanidad debería seguir.

1. Respecto a lo que es correcto, la etapa seis se guía por principios éticos universales. Las leyes o acuerdos sociales particulares son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como individuos. Éstos no son

solamente valores que se reconocen, sino son también principios usados para generar decisiones particulares.

2. La razón para actuar bien es que, como persona racional, uno ha visto la validez de los principios y se ha comprometido con ellos.

Perspectiva social:

Esta etapa toma la perspectiva de un punto de vista moral del cual se derivan o están fundamentados los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica del respeto a otras personas como fines, no como medios.

ANEXO 3

CUESTIONARIO DIDÁCTICO

Febrero 2009

A partir del cuestionario aplicado en abril de 2006, para utilizarlo en experiencias de interacción educativa con alumnos, se eliminaron las redundancias que ya habían servido para constatar la confiabilidad interna, se retiraron los reactivos de control y los referidos a las variables hipotéticamente intervinientes, y se añadió el tema de las implicaciones sugerido por una alumna durante la entrevista personal. Se reelaboraron las categorías de análisis y se modificó la redacción de algunos de los reactivos resultantes. El cuadro de especificaciones quedó como indica la siguiente tabla:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CONJUGADOS	CATEGORÍAS EXPLORADAS	REACTIVOS*
Uso de la inteligencia	Suficiencia de información	6
	Consideración de factores	7
	Plan de acción	9
Control	Deseo de ser aceptado	2
	Opinión de familiares y amigos	4
	Autocontrol	8
Responsabilidad	Proyecto de vida	1
	Orientación al valor moral	5
	Consideración de implicaciones	10
Sentimientos	Peso de los sentimientos	3

* Se aleatorizó el orden de estos reactivos en el cuestionario.

Se incluye a continuación el cuestionario.

CUESTIONARIO UTILIZADO EN LAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

UNA DECISIÓN IMPORTANTE

Antes de contestar las siguientes preguntas, piense en la última decisión **importante** que haya tomado. Algo que significó un cambio trascendente en su vida.

- 000 -

Seleccione lo que mejor corresponda a la manera en la cual tomó esa decisión, entre las dos posibilidades extremas que se presentan.

1. Para tomar la decisión, consideré detenidamente mi proyecto de vida:

No tengo claro mi proyecto de vida, o casi no pensé en eso

1	2	3	4
---	---	---	---

 Fue lo que más influyó en mi decisión

2. En mi decisión influyó el deseo de ser aceptado(a) por los(las) demás:

Casi no influyó en nada

1	2	3	4
---	---	---	---

 Fue lo que más influyó en mi decisión

3. Al tomar la decisión:

Ganó mi razonamiento intelectual

1	2	3	4
---	---	---	---

 Me ganaron los sentimientos

4. Tomé en cuenta lo que opinan mis familiares o mis amigos:

Para nada

1	2	3	4
---	---	---	---

 Totalmente

5. Al tomar la decisión, atendí sobre todo:

A lograr algo meramente agradable

1	2	3	4
---	---	---	---

 A mi deseo de hacer lo correcto

6. Tomé la decisión sabiendo lo que necesitaba saber:

No sabía lo suficiente

1	2	3	4
---	---	---	---

 Sabía todo o casi todo lo que necesitaba saber

7. Al tomar esta decisión, reflexioné en todos los factores:

Muy poco

1	2	3	4
---	---	---	---

 Muy cuidadosamente

8. Una vez que tomé la decisión, sentí:

Que los condicionamientos y obstáculos externos iban a ganarme

1	2	3	4
---	---	---	---

 Que iba a lograr lo que decidí sin importar los obstáculos

9. Una vez que tomé la decisión:

No tenía idea de cómo iba a hacerlo

1	2	3	4
---	---	---	---

 Sabía perfectamente cómo lo iba a hacer

10. Para tomar la decisión:

No alcancé a considerar bien sus implicaciones

1	2	3	4
---	---	---	---

 Consideré cuidadosamente todas sus implicaciones

Una vez contestado el cuestionario, dé vuelta a la página y siga las instrucciones.

PARA ANALIZAR SUS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO

Antes de analizar aritméticamente sus respuestas, recupere su experiencia al contestar el cuestionario: ¿Se sintió cómodo al hacerlo? ¿Se dio cuenta de algo en lo cual no había pensado antes? Si en el futuro tuviera que tomar una decisión parecida ¿lo haría de alguna manera diferente?

Ahora sí, habrá que hacer algo de aritmética, según se va indicando.

1. En cada renglón, sume las respuestas a las preguntas que se indican en la segunda columna y anote el resultado en la tercera. Por ejemplo, en el renglón A, si hubiera usted contestado “3” en la pregunta 6, “4” en la pregunta 7 y “1” en la pregunta 9, sumaría $3+4+1$ y anotaría 8 en la suma.

REGLÓN	PREGUNTAS	SUMA	SUMA/12	PORCENTAJE
A	6, 7, 9	=	=	= %
B	2, 4, 8	=	=	= %
C	1, 5, 10	=	=	= %

2. Ahora, divida estas sumas entre 12 y anote el resultado con dos decimales en la siguiente columna. Por ejemplo, si en el renglón A escribió 8 en la suma, divida $8/12 = 0.67$

3. Por último, multiplique por cien y anote el resultado en la columna de porcentaje. En el ejemplo que estamos siguiendo, anotaría 67 en la columna de porcentaje.

Una decisión equilibrada utiliza el razonamiento tanto cuanto ayude a entender la situación, analizar las posibilidades y su coherencia con nuestros valores y deseos. Pero no es un asunto meramente intelectual. Los sentimientos están involucrados desde que percibimos la situación inicial hasta que captamos las ventajas de cada acción posible. Si la razón pretendiera controlar o aun suprimir los sentimientos, el proceso sería ficticio. Toda decisión es tanto intelectual como emocional y, en definitiva, es plenamente personal, aun cuando se tome en una comunidad.

Cada renglón de la tabla que acaba usted de llenar, corresponde a una característica de su decisión, como indicamos en seguida.

A. El renglón “A” se refiere al uso de la inteligencia. Más del 65% significa que utilizó usted mucho el razonamiento, quizá aun más de lo conveniente.

B. El renglón “B” indica qué tanto sintió usted que el asunto quedaba fuera de su control y, por lo tanto, se apoyó usted en los demás para tomar la decisión. Más del 65% pudiera sugerir que necesita confiar más en usted mismo.

C. El renglón “C” manifiesta su grado de responsabilidad al tomar la decisión. Más del 65% indica que buscó usted ser cuidadosa(o) y responsable.

D. Por último, relea su respuesta a la pregunta 3. Esta pregunta habla del balance entre la inteligencia y los sentimientos. Si respondió usted 4 ó 3, está indicando que los sentimientos contaron más que su inteligencia; 2 ó 1 indica lo contrario. Esto pudo depender de la situación, o de su manera de ser, o de muchos otros factores. Lo importante es que haya analizado usted su proceso de decisión.

¿Cómo se siente después de este trabajoso ejercicio? ¿Está de acuerdo con que el resultado refleja la manera en la cual tomó esa decisión?